

**COMPETÊNCIAS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO  
ENSINO SUPERIOR**

**COMPETENCIES IN STUDY AND LEARNING STRATEGIES IN HIGHER  
EDUCATION**

Recebido em: 22/08/2020

Aceito em: 15/09/2020

André Luiz Paiva Pompeu<sup>1</sup>  
Neide de Brito Cunha<sup>2</sup>

**Resumo:** Para que o aluno seja considerado competente em seus estudos é necessário que possua comportamentos autorregulatórios e faça uso das estratégias de aprendizagem. Considerando essas habilidades como essenciais para o bom desempenho do aluno de nível superior, este estudo teve como objetivo principal verificar se existe relação entre as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo, da qual participaram 284 estudantes de dois cursos de uma universidade particular do Sul de Minas Gerais. Foi utilizada a Escala de Avaliação de Competências de Estudos – ACE e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EEA-U. Os resultados apontaram para uma amostra com nível bom nas competências de estudos, porém com menos uso de estratégias de aprendizagem. Entre todos os fatores da ACE e da EEA-U e seus totais houve correlações positivas e estatisticamente significativas, com magnitudes que variaram de fracas a moderadas. As implicações psicoeducacionais das variáveis investigadas são discutidas.

**Palavras-chave:** Competências de estudo; Autorregulação da Aprendizagem; Estratégias de aprendizagem; Ensino superior.

**Abstract:** To be considered competent in their studies the students must have self-regulating behaviors and make use of learning strategies. Considering these skills as essential for the good performance of the upper level student, this study had as main objective to verify if there is a relation between the competences in study and the learning strategies. This is a field survey, which was attended by 284 students from two courses at a private university in the south of Minas Gerais. The Learning Competency Assessment Scale - ACE and the Learning Strategies Assessment Scale EEA-U were used. The results pointed to a sample with a good level of competence in study, but with less use of learning strategies. Among all the ACE and EEA-U factors and their totals there were positive and statistically significant correlations, with magnitudes varying from weak to moderate. The psychoeducational implications of the investigated variables are discussed.

**Keywords:** Competences in study; Self-regulation of Learning; Learning strategies; Higher education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: andre\_pompeu2005@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: neidedebritocunha@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Bandura (2008) e Zimmerman (2000) contribuíram para o desenvolvimento do construto da autorregulação da aprendizagem, que é especialmente importante para a educação no contexto de ensino-aprendizagem. Bandura (2008) considera que a qualidade da autorregulação da aprendizagem, que permite aos alunos alcançar os seus objetivos planejados, depende de condições pessoais, sociais e ambientais, sendo que adaptações comportamentais às vezes são necessárias para atender às oscilações nos componentes pessoais e ambientais envolvidos.

O modelo de Zimmerman (2000) destacou os aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais do aluno. A autorregulação é entendida, na perspectiva social-cognitiva, como resultante da interação entre os aspectos comportamentais do estudante e as variáveis ambientais. Por meio de estratégias vinculadas à autorregulação se realiza o gerenciamento autônomo dos comportamentos, pensamentos e sentimentos, que são o planejamento, o monitoramento e controle e a regulação e autorreflexão.

Polydoro e Azzy (2009) descrevem esses três momentos. Na fase prévia, ocorre a preparação pelo indivíduo, no qual há definição de objetivos e o plano estratégico para sua realização, associado às crenças de autoeficácia. Na fase de realização são executados os processos de autocontrole da performance e da motivação e também a auto-observação. Já na fase final do ciclo, de autorreflexão, o sujeito se autoavalia, analisa as causas por meio de subprocessos de satisfação ou insatisfação e tem reações de adaptação ou defesa. Como é um método cíclico, ao finalizar a fase de autorreflexão, o ciclo iniciará novamente na fase prévia.

A competência de estudo, de acordo com Dias e Joly (2013), é um determinante do sucesso acadêmico e para que seja desenvolvida, o estudante deve possuir a capacidade para utilizar alguns recursos como as estratégias e métodos de estudos. Deve também se apropriar das estratégias metacognitivas, uma vez que, por meio delas, poderá planejar, monitorar e avaliar o seu próprio pensamento e processos cognitivos durante seu processo de aprendizagem, promovendo um processo autorregulado de aprendizagem associado as suas habilidades cognitivas e metacognitivas para adquirir as informações.

Joly et al. (2015) realizaram uma pesquisa que avaliou a percepção dos universitários sobre a utilização de estratégias de autorregulação de estudo. Participaram 126 alunos de uma faculdade particular Sul Mineira, com idade entre 17 e 48 anos. Dos respondentes 81% eram

do sexo masculino. Todos os estudantes estavam matriculados no 1º semestre de seus cursos. O instrumento utilizado foi a Escala de Competência em Estudo (ECE-C&T), desenvolvida por Almeida e Joly (2009). O resultado obtido foi que os alunos, em sua grande maioria, utilizaram as estratégias de planejamento de estudo, como anotar em sala de aula, elaborar um cronograma, realização de exercícios, entre outros. As estratégias de monitoramento foram pouco utilizadas, indicando que o estudante não comparava situações de estudo anteriores e posteriores.

Para o estudante do ensino superior é nesta fase que ele necessitará ser mais competente em seus estudos, pois esta etapa possui um elevado grau de exigências no que se refere a sua formação. Credé e Kuncel (2008) conceituaram as competências de estudo como a capacidade de apropriação de alguns recursos como estratégias e métodos de estudo e capacidade de gestão de tempo, com o objetivo de realizar as tarefas acadêmicas, por parte do estudante. Para avaliar as competências de estudo foi criado um instrumento de medida que foi evoluindo em suas versões. A última delas foi a utilizada neste estudo e algumas pesquisas que a utilizaram foram levantadas.

Prates (2011) realizou uma pesquisa com 814 universitários matriculados nos cursos de administração, psicologia e pedagogia de duas universidades do Estado de São Paulo e uma do Estado de Minas Gerais. Teve por objetivo buscar evidências de validade e precisão da Escala de Competência de Estudo (ECE -Sup S&H). Observou que, com base nessa escala, os universitários utilizaram mais estratégias autorregulatórias de autoavaliação. As estratégias de planejamento obtiveram pontuação intermediária e as menos utilizadas foram as estratégias autorregulatórias de monitoramento. O autor concluiu que os alunos que declararam utilizar mais a estratégia de autoavaliação, recorreram mais aos construtos motivacionais e cognitivos, ou seja, os alunos poderiam prosseguir mediados pela autoavaliação, reordenar suas estratégias realizando um novo planejamento para concluir a tarefa ou até abandoná-la, em função dos sentimentos que tivessem, tornando-se assim mais autônomos para o estudo.

De acordo com Joly et al. (2011), para entender como os universitários funcionam em relação as suas particularidades pessoais e acadêmicas é preciso compreender as suas competências de estudo, averiguando se eles são autorregulados e utilizam estratégias de aprendizagem para absorver conteúdos técnicos-científicos relativos a esta fase escolar. A

competência de estudo está diretamente relacionada a comportamentos que permitam um desempenho produtivo e determinante do êxito acadêmico.

Nessa direção, em pesquisa mais recente, Pincelli (2017) verificou a correlação entre a autorregulação da aprendizagem e o rendimento acadêmico. Participaram 279 alunos matriculados nos quatro anos do curso de Administração de uma universidade particular do Sul de Minas Gerais. Foi utilizado o questionário de Avaliação de Competências para Estudo (ACE), desenvolvido por Almeida e Joly (2016), e as notas dos alunos. Os resultados apontaram que os alunos do primeiro ano, ao utilizarem mais o processo de autorregulação, tiveram melhor rendimento acadêmico que os estudantes dos demais anos. Quando analisado o comportamento de Autorreflexão por faixa etária, os estudos evidenciaram que os alunos com idade mais avançada utilizaram com menor frequência este fator. O autor apontou que isso pode ter ocorrido por conta de o tempo de estudo ser mais reduzido para os mais velhos, que devem ter mais compromissos extras.

Pacheco (2017) também objetivou em seu estudo avaliar as competências de estudos, porém relacionando-as com a adaptação acadêmica para verificar a existência de relação entre as variáveis medidas por meio dos instrumentos e diferenciações nas médias entre cursos. Participaram 464 estudantes de seis cursos de graduação que abrangiam as três áreas do conhecimento, Ciências Exatas, Humanas e Sociais e da Saúde de uma universidade particular do Sul de Minas Gerais. Foram utilizados o Questionário de Adaptação Acadêmica ao Ensino Superior (QAES) desenvolvido por Araújo et al. (2015) e a Escala de Avaliação de Competências de Estudos (ACE) de Almeida e Joly (2016). Segundo a autora, os resultados apontaram para uma amostra com nível de adaptação acadêmica satisfatória. Já nos resultados que abrangiam as competências de estudo, eles demonstraram que, nas médias obtidas na ACE, o fator com maior pontuação foi o “planejamento” e a menor média foi o “desempenho”. A pesquisa apontou que os alunos que apresentaram melhor capacidade de planejamento, demonstraram otimizar seus estudos, tornando-se mais competentes.

Devido ao mundo global atual e à proposta da internacionalização e mobilidade, o estudo de Fonseca et al. (2017) ofereceu uma breve visão das semelhanças e diferenças sociodemográficas e de competências de estudo entre Brasil e Portugal. Para tanto, os autores utilizaram um questionário sociodemográfico e a ACE. A amostra incluiu 1240 alunos que frequentavam o 1º, 2º ou 3º ano de 10 cursos. Do total da amostra 533 eram da universidade

portuguesa e 707 da brasileira e a maioria dos estudantes era do sexo feminino (54,9 %). Os resultados mostraram que, apesar de os estudantes brasileiros despenderem em média mais tempo em estudo fora da sala de aula, e lerem mais livros do que os portugueses, em relação às competências de estudo, quanto ao planejamento, monitoramento e autoavaliação não se constatarem diferenças significativas entre os estudantes das duas universidades e que seus comportamentos, em termos de estratégias de estudo foram muito semelhantes.

A educação encarregou-se da missão de fornecer aos cidadãos que estão em processo de formação a aquisição de habilidades e estratégias cognitivas que auxiliarão nas análises críticas da informação apropriada, transformando-as em conhecimento útil para si. Tais habilidades e estratégias cognitivas servirão também como apoio para enfrentar outra condição imposta pelo mundo globalizado, que é a de ser aprendiz por toda a vida, pois a informação torna-se obsoleta rapidamente devido às constantes descobertas (MONEREO; POZO; CASTELLÓ, 2004),

As estratégias de aprendizagem, segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), atuam como potencializadoras da aprendizagem, pois instrumentalizam o aluno a diversificar as formas de estudo, promovendo atitudes de autoavaliação e melhora do desempenho escolar. Dembo (1994) as classificou em dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas auxiliam os estudantes a operar diretamente com a informação. O uso desse tipo de estratégia reflete na forma de o estudante organizar, armazenar e elaborar as informações. São exemplos de atividades cognitivas anotar na íntegra, parafrasear, criar analogias.

Ainda de acordo com Dembo (1994), as estratégias metacognitivas são as mais complexas, visto que têm uma função de administração do processo e envolvem o autoconhecimento da pessoa sobre o processo de aprender. As estratégias de planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem são consideradas metacognitivas. Exemplos dessas estratégias são estabelecer metas, autotestagem e ajuste do ambiente. Para medir o uso dessas estratégias também foi desenvolvida uma escala que será a utilizada neste estudo.

Alcará e Santos (2013) utilizaram essa escala num estudo que objetivou encontrar relações entre a utilização das estratégias de aprendizagem com a compreensão de leitura e a motivação nos universitários, em alunos dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia. O resultado referente à utilização de estratégias de aprendizagem apresentou como média um

percentual de 63%. Segundo as autoras, as médias obtidas revelam que, mesmo abaixo do esperado, os universitários utilizaram as estratégias para as suas atividades acadêmicas. O maior uso das estratégias foi das metacognitivas, o que significou que os discentes escolheram métodos que estimularam o pensamento e a criatividade. O fator com menor utilização foi a autorregulação social, que se refere à interação com os colegas de curso. As autoras concluíram que isso pode ter ocorrido pelo fato de os universitários trabalharem o dia todo e estudarem à noite e com isto terem pouco tempo para se reunir com os outros estudantes para realizar as atividades acadêmicas ou discutir os conteúdos da disciplina.

O estudo realizado por Marini e Boruchovitch (2014) também objetivou compreender as estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa 107 por estudantes do curso de Pedagogia, de duas faculdades particulares do interior de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por dois instrumentos de autorrelato para que o aluno refletisse sobre suas estratégias e a importância delas para o seu processo de aprendizagem e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem – EEA-U, de Santos e Boruchovitch (2008). Os resultados mostraram que os alunos utilizaram estratégias cognitivas e metacognitivas e se preocupavam em monitorar e avaliar o seu desempenho acadêmico.

Essas pesquisas demonstram o quanto as teorias psicológicas da aprendizagem foram abandonando os padrões de que o conhecimento do indivíduo era uma simples reprodução da realidade, de acordo com os pensamentos construtivistas. Pozo (1996) afirma que, cada vez mais, as teorias psicológicas da aprendizagem estão orientadas à análise da interação entre os instrumentos de aprendizagem e os processos psicológicos, por intermédio do processamento por parte do indivíduo.

Para Rosário (2007), o modelo de ensino no qual é predominante a transferência de conhecimento, gradativamente, está sendo trocado por outro dirigido ao aperfeiçoamento de competências, devido ao fato de o processo de aprendizagem do universitário possuir elevado nível de exigência. O grande desafio para o ensino superior é propiciar o ensino de qualidade no qual o aluno adquira competências para conduzir os seus estudos. Para Prates (2011), é primordial que o professor compreenda as necessidades do indivíduo em relação as suas competências de estudo, pois propiciará ao estudante e ao docente o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para o estudante, um grande desafio é a transição do ensino secundário para o superior, exigindo que se depare com inúmeras e complexas atividades e que busque soluções bem-sucedidas para que possa se desenvolver e obter sucesso. Almeida e Vasconcelos (2008) citam alguns desafios dessa transição: o acadêmico - adaptação aos ritmos, estratégias de aprendizagem e aos novos processos de avaliação; o social - desenvolvimento de novos modelos de relacionamento mais maduros com os docentes e os colegas e afastamento da família; o pessoal - exigências de autonomia e mudanças em relação a visão do mundo; o vocacional - responsabilidade com os objetivos acadêmicos e profissionais de acordo com o curso escolhido.

Levando em consideração esse levantamento teórico e de pesquisas, este estudo tem por objetivo geral examinar possíveis relações entre as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem de universitários. Foram também realizadas as análises de consistência interna dos dois instrumentos utilizados por meio do coeficiente de consistência interna de Cronbach, segundo os preceitos de Brown (1980). O índice de Cronbach estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada de um instrumento, podendo variar dentro de uma escala de 0 a 1. A confiabilidade é considerada apropriada quando o instrumento é classificado com o  $\alpha$  de Cronbach de pelo menos 0,70 (PETERSON, 1994).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaram desta pesquisa 284 alunos de uma universidade particular do Sul do Estado de Minas Gerais de dois cursos noturnos. Do total de participantes, 144 eram homens e 140 mulheres, com idades variando entre 18 e 51 anos, com média de 22,5 e desvio padrão de 4,25. Os estudantes procederam de dois cursos, sendo 214 da Administração e 70 de Sistemas de Informação. Quanto ao semestre, 75 pertenciam ao 1º, 79 ao 3º, 51 ao 5º e 79 ao 7º, de ambos os cursos.

### **Instrumentos**

Escala de Avaliação de Competências para Estudo - ACE (ALMEIDA; JOLY, 2016)

A escala de avaliação de competências para o estudo é um instrumento que ainda se encontra em processo de validação por ser muito recente. A ACE é composta por 18 itens que objetivam avaliar os métodos de estudo adotados pelos alunos e a autopercepção do aluno sobre seu processo de aprendizagem quanto ao estudo competente. Ela adota como base o modelo sociocognitivo de autorregulação e considera a capacidade do aluno de planejar, monitorar seu desempenho e o processo de autorreflexão.

Os itens da escala são afirmações sobre a maneira de estudar que possam levar a um bom desempenho. Utiliza-se uma escala Likert com cinco pontos que variam de 1 [discordo totalmente] até 5 [concordo totalmente]. Eles se agrupam em três fatores, sendo o fator 1 denominado “Comportamentos Estratégicos de Planejamento. Um dos exemplos pode ser apresentado no item 15: Organizo o meu estudo em função das exigências da matéria.

O fator 2, “Comportamentos Estratégicos de Monitoramento”, visa aferir os comportamentos relativos ao automonitoramento pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo. Esse fator é avaliado por meio de 4 afirmativas, podendo ser representadas pelo item 4: “Consigo superar dificuldades ou melhorar meu desempenho quando utilizo as dicas de um colega ou professor sobre como agir”.

O fator 3, “Comportamentos Estratégicos de Autorreflexão”, reporta-se a comportamentos e preocupações dos alunos no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem-sucedido, necessitando da existência do processo de autorreflexão por parte do estudante no que se refere a seu desempenho, antes, durante ou depois de estudar. A avaliação desse item é realizada por meio de 4 afirmativas, podendo ser utilizado como exemplo o item 13: “Acredito que meu desempenho durante o curso é determinante para ser um bom profissional e entrar no mercado de trabalho”.

De acordo com estudos psicométricos realizados pelos autores, foram reveladas evidências de validade de construto para a ACE por meio da análise fatorial exploratória com método de extração baseado nos componentes principais e rotação Varimax. O índice KMO obtido foi de 0,887 ( $p < 0,001$ ), indicando o método escolhido como muito adequado para análise da ACE. Os três fatores obtidos explicam 51,4% da variância total da escala com 18 itens, considerada excelente para um instrumento de autorrelato. O Alfa de Cronbach encontrado foi de 0,85, revelando um bom nível de precisão do instrumento. A pontuação da escala varia de 18 a 90, sendo que quanto mais próximo o estudante estiver da pontuação

máxima, mais desenvolvida é sua competência de estudo e, portanto, apresenta estratégias autorregulatórias satisfatórias.

O coeficiente de consistência interna apurado para a ACE na amostra pesquisada nesta pesquisa identificou um *Alfa de Cronbach* total para a ACE ( $\alpha = 0,84$ ) e quando realizado por subescalas obteve-se: “Planejamento” ( $\alpha = 0,81$ ); “Desempenho” ( $\alpha = 0,64$ ) e “Autorreflexão” ( $\alpha = 0,57$ ). A confiabilidade foi considerada apropriada, portanto, somente para a ACE total e para o fator “Planejamento, de acordo com Peterson (1994), com  $\alpha$  de Cronbach de pelo menos 0,70.

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem EEA-U - Santos e Boruchovitch (2015)

A escala é composta por 35 itens, organizados em forma de escala Likert, referentes à maneira como os alunos costumam estudar ou se preparar para uma avaliação. As questões apresentam quatro opções de resposta: sempre (3 pontos), às vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 pontos), podendo alcançar 105 pontos. Foi aplicada em uma amostra de 1490 universitários, apresentando alta consistência interna com o alfa de Cronbach ( $\alpha=0,87$ ).

O Fator 1, nomeado de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva é composto por 23 itens, podendo variar de 0 a 69 pontos. O Fator 2 é composto de oito itens, variando de 0 a 24 pontos, sendo intitulado de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais. O Fator 3, nomeado de Autorregulação Social, tem quatro itens e pode variar de 0 a 12 pontos, e são relativos às estratégias voltadas às formas de aprender que envolvem a interação com o outro. Foram verificadas consistências das subescalas pelo alfa de Cronbach. No Fator 1,  $\alpha=0,86$ , no Fator 2,  $\alpha=0,71$  e no Fator 3  $\alpha=0,65$ .

Na amostra pesquisada nesta pesquisa, o coeficiente de consistência interna apurado para a EEA-U identificou um *Alfa de Cronbach* total para a EEA-U ( $\alpha = 0,89$ ) e quando realizado por subescalas obteve-se: “Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva” ( $\alpha = 0,86$ ); “Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais” ( $\alpha = 0,70$ ) e “Autorregulação Social” ( $\alpha = 0,69$ ). De acordo com Peterson (1994), a confiabilidade foi considerada inapropriada somente para esse último fator que não alcançou o  $\alpha$  de Cronbach de pelo menos 0,70.

## Procedimentos

Todos os cuidados éticos para estudos com seres humanos foram tomados, conforme previsto na Resolução nº 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os dados

foram coletados somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa sob parecer nº 1.559.162 e CAAE: 54767516.7.0000.5102. A coleta de dados ocorreu coletivamente, em sala de aula, durante o período regular das aulas.

O primeiro instrumento aplicado foi a ACE e 15 dias depois ocorreu a coleta de dados por meio da EEA-U, devido a ter ocorrido nesse período a aplicação de avaliações de diversas disciplinas, no fim do semestre letivo. Antes da aplicação, os pesquisadores explicaram os objetivos da pesquisa e distribuíram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Nos dois momentos de aplicação foram dadas as instruções quanto ao procedimento para preenchimento das respostas. Participaram da pesquisa somente os alunos que concordaram em participar e assinaram o TCLE. Os alunos menores de 18 anos foram excluídos desta pesquisa, bem como os protocolos que não foram 100% preenchidos. A aplicação dos instrumentos durou em média de 20 minutos cada.

### **Análise de Dados**

Os dados coletados pelos dois instrumentos foram tratados quantitativamente e qualitativamente. Foram realizadas análises estatísticas descritivas para obtenção das pontuações mínimas, máximas, médias e desvio padrão da ACE e da EEA-U. A estatística inferencial foi utilizada para verificação da existência de correlação entre os fatores e o escore total do ACE e da EEA-U. Todos os dados foram tratados por meio da utilização de software específico, *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 18.

### **Resultados**

De acordo com o primeiro objetivo proposto neste estudo, foram realizadas estatísticas descritivas dos resultados obtidos pela aplicação da ACE e da EEA-U quanto aos seus fatores e totais. A Tabela 1 apresenta esses dados.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das pontuações da ACE e EEA-U (N = 284)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Planejamento	13	50	35,11	7,11
Monitoramento	6	20	16,45	2,81

Autorreflexão	7	20	16,96	2,51
Total ACE	40	90	68,53	10,15
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	4	68	45,17	9,57
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	6	24	16,58	3,78
Autorregulação social	0	12	7,49	2,40
Total EEA-U	16	101	69,24	13,54

Para o cálculo da porcentagem dos escores médios, nos totais e fatores das subescalas foram considerados os valores mínimos e máximos de pontuação. Para a ACE a pontuação da escala varia de 18 a 90. Quanto aos fatores, “Planejamento” pode variar de 10 a 50; “Monitoramento” de 4 a 20; e “Autorreflexão” de 4 a 20 também.

Verifica-se, na Tabela 1, que para a ACE a pontuação média foi de 68,53 e o desvio padrão de 10,15, para o total da amostra (N = 284). Cabe lembrar que a pontuação poderia variar entre 18 e 90 para o questionário, assim os participantes alcançaram 76,14% do máximo possível. Já para a EEA-U a média foi de 69,24, com desvio padrão de 13,54, para a qual a pontuação possível poderia variar entre 0 e 105, assim foram alcançados 65,95% do máximo de pontos. Os resultados gerais apontam para uma amostra com nível bom nas competências de estudos, porém com menos uso de estratégias de aprendizagem. Quando avaliados isoladamente os escores médios encontrados nas subescalas dos dois instrumentos, nota-se que levando em consideração as porcentagens nos fatores da ACE, os escores mais altos são “Autorreflexão” (M = 16,96; 84,80%) e “Monitoramento” (M= 16,45; 82,25%). Já a menor média foi encontrada no fator “Planejamento” (M = 35,11; 70,22%).

Da mesma maneira que na escala anterior, para o cálculo das porcentagens dos escores médios foram consideradas as pontuações mínimas e máximas que poderiam ser alcançadas na EEA-U. Para o total dessa escala a pontuação pode variar de 0 a 105 pontos. Para os fatores “Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva” a variação é de 0 a 69; para “Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais” de 0 a 24; e para “Autorregulação Social” de 0 a 12.

Assim, observa-se na Tabela 1 que a média atingida no Total da EEA-U foi ( $M = 69,24$ ;  $DP = 13,54$ ), correspondente a 65,94%, muito próximo ao percentual da ACE. Quando se refere às subescalas, nota-se que os alunos apresentaram os escores mais elevados nos fatores que se referem à capacidade de “Autorregulação cognitiva e metacognitiva”, ( $M = 45,17$ ; 65,46%) e “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” ( $M = 16,58$ ; 69,08%). A menor média foi para o fator “Autorregulação Social” ( $M = 7,49$ ; 62,41%).

Para atender o segundo objetivo foi verificada correlação e os níveis de significância entre as pontuações dos fatores e dos totais da ACE e EEA-U. A Tabela 2 apresenta esses resultados.

Tabela 2 - Índices de correlação  $r$  e níveis de significância  $p$  entre as pontuações dos fatores e dos totais da ACE e EEA-U

		Planejamento	Monitoramento	Autorreflexão	Total ACE
Autorregulação cognitiva e metacognitiva	$r$	0,566	0,362	0,335	0,580
	$p$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Autorregulação dos recursos internos e contextuais	$r$	0,379	0,223	0,195	0,376
	$p$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,05$	$\leq 0,001$
Autorregulação social	$r$	0,289	0,366	0,122	0,334
	$p$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,05$	$\leq 0,001$
Total EEA-U	$r$	0,557	0,383	0,313	0,574
	$p$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$

Os resultados da Tabela 2 apontam que houve correlações positivas e estatisticamente significativas entre todos os fatores da ACE e da EEA-U e de seus totais, com magnitudes que variaram de fracas a moderadas. Dancey e Reidy (2006) classificaram as magnitudes como forte de 0,7 a 0,9, moderada de 0,4 a 0,6 e fraca de 0,1 a 0,3.

Com base nessa classificação não houve correlações de magnitude forte e a maioria delas foi fraca. Somente quatro correlações foram de magnitude moderada entre “Autorregulação cognitiva e metacognitiva” e “Planejamento” ( $r = 0,566$ ) e também com o

“Total ACE” ( $r = 0,580$ ); entre Total EEA-U e “Planejamento” ( $r = 0,557$ ) e também com o Total ACE ( $r = 0,574$ ).

## DISCUSSÃO

Os primeiros resultados deste estudo se referem aos dados obtidos da aplicação da ACE e da EEA-U quanto aos seus fatores e totais. A pontuação média para o total da ACE foi de 68,53, para o total da amostra ( $N = 284$ ). Cabe lembrar que a pontuação poderia variar entre 18 e 90 para o questionário, assim os participantes alcançaram 76,14% do máximo possível, revelando que eles têm competência para o estudo. Nos estudos de Pincelli (2017) e Pacheco (2017), que utilizaram a mesma versão da escala utilizada neste estudo, as médias também indicaram a competência de estudo dos estudantes de suas amostras. Marini e Boruchovitch (2014) explicam que para o aluno adquirir competências de estudo, é preciso que escolha corretamente as estratégias de aprendizagem. Essas autoras acreditam que a utilização de estratégias de aprendizagem consiste em um fator de proteção para o sucesso acadêmico, que auxilia a melhorar a adaptação do aluno ao ensino superior.

Já para a EEA-U a média foi de 69,24, com desvio padrão de 13,54, considerado alto visto que houve participantes que pontuaram de 16 a 101 pontos, para um intervalo que poderia variar de 0 e 105. Infere-se, a partir desses resultados, que um participante que teve 16 pontos provavelmente não tenha se empenhado ao responder o instrumento, pois os que pontuaram menos depois desse respondente alcançaram mais de 30 pontos. Já quanto às pontuações mais altas, verificou-se que 153 estudantes pontuaram acima de 69 pontos, que foi a média da amostra. Quanto às estratégias de aprendizagem, Alcará e Santos (2013) também encontraram que os participantes alcançaram uma média que, segundo as autoras, indicou que mesmo abaixo do desejado, os alunos aplicavam as estratégias para realizar as suas atividades acadêmicas.

Os resultados gerais apontam para uma amostra com nível bom nas competências de estudos, porém com menos uso de estratégias de aprendizagem. Esse fato leva a algumas reflexões. A primeira delas sugere que os participantes tenham mais percepção das competências de estudo e menos de seu uso de estratégias de aprendizagem. A segunda leva a observar que, por ter índices de consistência interna abaixo do esperado em dois fatores, a ACE não tenha sido tão sensível para medir o que se propunha. A terceira foi relatada nos

estudos de Fonseca et al. (2017) e Dias e Joly (2013), que verificaram que de uma forma geral, os estudantes declararam utilizar comportamentos estratégicos de estudo, tanto com relação ao planejamento, ao monitoramento e autoavaliação, porém poderiam não estar sabendo aplicá-los adequadamente quando encontravam dificuldades em seu estudo ou problemas que precisavam resolver para dar continuidade para atingir a aprendizagem de um conteúdo.

Quanto aos fatores da ACE, o Planejamento teve uma pontuação que alcançou 70,22% do máximo de 50 pontos, sendo considerada a menor média dentre os três fatores. Cabe lembrar que esse fator se refere à fase preparatória para o processo de estudo autorregulado, a partir da compreensão da motivação do estudante para realizar suas tarefas, o que possibilita a definição de metas e a organização de estudos e planejamento estratégico de ações (ALMEIDA; JOLY, 2016).

O fator Monitoramento (M= 16,45; 82,25%), obteve a média intermediária, lembrando que o monitoramento se refere à segunda fase da autorregulação, na qual o planejamento é posto em prática e constantemente avaliado em termos de sua eficácia (ZIMMERMAN, 2000). Na pesquisa de Joly et al. (2015) foi encontrado que esse fator foi pouco utilizado, demonstrando que o aluno não comparava situações de estudo anteriores e posteriores. Também nos estudos de Prates (2011) e Pincelli (2017) foi verificado que o fator monitoramento obteve escores baixos.

Já no fator “Autorreflexão” foi alcançada uma média de 16,96 pontos, ou seja, obteve 84,80% em relação ao valor máximo, que poderia alcançar 20 pontos. Polydoro e Azzi (2009) afirmam que esta é a fase na qual o indivíduo se autoavalia, analisa as causas de suas satisfações ou insatisfações e tem reações de adaptação ou defesa. Cabe lembrar que essa é a fase final do ciclo, no qual o monitoramento é realizado e interpretado e as conclusões decorrentes podem influenciar a fase de planejamento que ocorre posteriormente, no início do novo ciclo (POLYDORO; AZZI, 2009; ZIMMERMAN, 2000).

Da mesma maneira que na ACE foram calculados os escores médios dos fatores da EEA-U. Para o fator “Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva” a variação é de 0 a 69 e a média alcançada foi de 45,17, correspondendo a 65,46%, que foi o percentual intermediário quanto às médias alcançadas nos fatores. Infere-se que os estudantes da amostra utilizam as estratégias e se preocupam em monitorar e avaliar o seu desempenho acadêmico, porém estão

um pouco acima da metade da pontuação total. Cabe recordar que o primeiro aspecto da metacognição é relativo ao conhecimento dos próprios processos cognitivos e diz respeito: ao conhecimento sobre si mesmo, dos pontos fortes e fracos e as preferências pessoais; ao conhecimento da tarefa, como seus níveis de dificuldade e de demandas; e quanto ao conhecimento sobre o uso de estratégias, de quais, quando e por quê e para quê utilizá-las.

No fator “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” a média foi de 16,58 e percentual atingido da pontuação foi de 69,08. Esse foi o maior percentual atingido dentre os fatores, demonstrando que os participantes têm um bom nível de aprendizagem autorregulada, que segundo Pintrich (2002), é um processo ativo e construtivo no qual os estudantes estipulam quais metas utilizarão para sua aprendizagem e depois tentam controlar e regular a sua cognição, motivação e comportamento, em função de seus objetivos e características contextuais do ambiente.

A menor média alcançada pelos estudantes pesquisados foi para o fator “Autorregulação Social”, com média de 7,49, correspondente a 62,41%. A pesquisa de Alcará e Santos (2013) corroborou com os escores encontrados neste estudo, ou seja, apresentou maior utilização das estratégias cognitivas e metacognitivas e como menor uso o da autorregulação social. As autoras compreenderam que isso pode ter ocorrido pelo fato de os universitários trabalharem o dia todo e estudarem à noite e com isto terem pouco tempo para se reunir com os outros estudantes para realizar as atividades acadêmicas ou discutir os conteúdos da disciplina. Conforme Almeida e Vasconcelos (2008), a transição do aluno para o nível superior de ensino é um desafio grande que gera a necessidade de desenvolver novos modelos de relacionamento mais maduros com os docentes e os colegas e lidar, várias das vezes, com o afastamento da família.

Os resultados das correlações entre os totais e fatores da ACE e da EEA-U mostraram que elas foram positivas e estatisticamente significativas com magnitudes que variaram de fracas a moderadas, de acordo com a classificação de Dancey e Reidy (2006). Esses resultados demonstram que os construtos de competências de estudo e estratégias de aprendizagem são relacionados, como era de se esperar, e apontado por Joly et al. (2011) que afirmaram, quanto à compreensão de como os estudantes do ensino superior agem em relação as suas particularidades pessoais e acadêmicas, que é necessário entender as suas competências de estudo, averiguando se eles são autorregulados e utilizam estratégias de

aprendizagem para absorver conteúdos técnicos-científicos relativos a esta fase de escolarização.

Em relação às magnitudes das correlações, “Autorregulação cognitiva e metacognitiva” teve um índice de correlação mais forte com “Planejamento” e mais fraco com “Monitoramento” e “Autorreflexão”, indicando que os alunos utilizam mais essa autorregulação na fase inicial, quando planejam suas estratégias para resolução do problema, mas diminuem o ritmo nas fases posteriores de monitoramento e autorreflexão. De acordo com Polydoro e Azzy (2009), para que o aluno desenvolva continuamente a sua aprendizagem são fundamentais o automonitoramento de seus resultados e a autorreflexão, para que devido a alguma circunstância o estudante não tenha alcançado as suas metas, seja refeito o planejamento com atitudes que possibilitem o avanço do seu desempenho.

Para o fator da EEA-U “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” e os da ACE “Planejamento”, “Monitoramento” e “Autorreflexão”, as correlações foram fracas e os índices de correlação foram diminuindo. Infere-se que os estudantes possuem bom nível de autorregulação de aprendizagem, pois estabelecem os objetivos dos estudos e para isto utilizam o planejamento das atividades que devem realizar, porém monitoram menos os estudos e conseqüentemente não conseguem efetivar adequadamente a autorreflexão. Repetiu-se aqui o resultado da “Autorregulação cognitiva e metacognitiva”, demonstrando mais empenho dos alunos da amostra na fase inicial dos estudos. Esses resultados contrariam as indicações de Pintrich (2002) de que os estudantes que possuem uma aprendizagem autorregulada definem quais as metas empregarão para atingir os seus objetivos e posteriormente procuram controlar e autorregular a sua cognição, motivação e práticas de acordo com a finalidade de seus objetivos e particularidades contextuais do ambiente.

No que tange à “Autorregulação social”, todas as correlações foram fracas com os fatores e o total da ACE. É possível inferir que os alunos que possuem baixa interação com os seus colegas tenham dificuldades por não terem a oportunidade de comparar o seu conhecimento com o do colega. Com isso há dificuldades para planejar e refletir quando as atividades são realizadas em grupo. De acordo com as pesquisas de Alcará e Santos (2013), o fator com menor frequência de utilização também foi “Autorregulação social”. As autoras consideraram que os universitários tinham a necessidade de se dedicar ao trabalho durante o

dia todo e estudarem em curso noturno, com pouco tempo para se reunir com os colegas para realizar as tarefas universitárias ou debater os conteúdos da matéria.

Para “Autorregulação cognitiva e metacognitiva” e “Total ACE” a correlação foi de magnitude moderada. Supõe-se que isso ocorreu devido ao fato de os estudantes planejarem as suas atividades acadêmicas, porém perderem o estímulo nas fases posteriores de monitoramento e autorreflexão, não finalizando o ciclo autorregulatório corretamente. Com os fatores “Autorregulação dos recursos internos e contextuais” e “Total da ACE”, a magnitude da correlação foi fraca. Infere-se que isso possa estar relacionado a situações de ansiedade ou estresse vividos pelos alunos quando se deparam com o novo contexto de necessidade de se tornarem autônomos nos seus estudos no nível superior.

A correlação entre os fatores “Autorregulação social” e “Total da ACE” também foi fraca. Isso pode ter sido causado pelas questões de relacionamento entre colegas. Possivelmente, aqueles que possuem mais problemas de se relacionar têm problemas de realizar trabalhos em equipes ou mesmo participar de grupos de estudo para as avaliações, no qual podem ter prejudicado o planejamento das atividades e a autorreflexão para melhoria dos seus estudos.

Ao analisar os fatores “Total EEA-U” e “Planejamento”, a correlação foi moderada. Infere-se que os alunos conseguem se autorregular, pensando em estratégias para alcançar os seus objetivos de estudo. Já para os fatores “Monitoramento” e “Total EEA-U” a correlação foi fraca. Hipoteticamente isso pode ter acontecido porque o aluno realiza o planejamento e não tem o hábito ou conhecimento para autoavaliar as metas que foram propostas por ele na fase anterior. Também foi fraca a correlação entre “Total EEA-U” e “Autorreflexão”. Infere-se que isso possa ter acontecido devido ao desconhecimento ou pouco investimento da fase de monitoramento. Como não é realizada a atividade de monitoramento, o indivíduo não consegue se autoavaliar e analisar quais são os problemas que precisam ser resolvidos para corrigir ou melhorar o novo planejamento das atividades.

Quando correlacionados os totais da EEA-U e da ACE, a correlação foi moderada. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de o fator “Planejamento” ter tido magnitude moderada quando correlacionada com o Total da EEA-U. Podemos inferir que devido ao caráter exploratório e aos poucos estudos relacionados à ACE, que há necessidade de novas pesquisas para aperfeiçoamento desta escala, como por exemplo, a inclusão de mais itens

para que, talvez, as correlações possam ter magnitudes fortes, pois ambos os construtos se propõem a medir os comportamentos dos estudantes universitários quanto a sua maneira de estudar. Cabe lembrar que dois fatores dessa escala tiveram índices abaixo do apropriado. Quanto à EEA-U, o instrumento já possui mais estudos e foi reestruturada recentemente, portanto parece ser mais precisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nas últimas décadas, a importância dada às pesquisas que estudam o sucesso e os problemas dos estudantes do Ensino Superior tem sido crescente, proporcionando um grande aumento das investigações a respeito das diversas causas que os influenciam. O ensino superior foca a profissionalização dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, assim o aluno deste nível de escolarização precisa desenvolver habilidades cognitivas e metacognitivas e comportamentos autorregulatórios para adquirir as competências técnicas relacionadas ao conteúdo específico do seu curso.

Como demonstrado neste estudo, os instrumentos de avaliação psicológica podem auxiliar nos diagnósticos para compreender os comportamentos dos estudantes e servir de base para eventuais propostas de intervenção que os auxiliem a se tornarem mais autorregulados. Essa ação pode propiciar que consigam obter sucesso acadêmico, levando a minimizar a evasão nos períodos iniciais dos cursos.

Aponta-se como ponto fraco deste estudo a perda de participantes devido ao fato de a aplicação dos instrumentos ter ocorrido em dias distintos e em somente dois cursos de duas áreas, um de humanas e outro de exatas. Como ponto forte vale destacar que é uma pesquisa inédita sobre a correlação dos resultados obtidos pelos dois instrumentos que medem comportamentos autorregulatórios.

Sugere-se que esta pesquisa possa ser complementada com estudos que correlacionem a adaptação ao ensino superior e com o desempenho acadêmico para comprovar se o correto uso de estratégias de aprendizagem e competências de estudos propiciam ao estudante uma melhor adaptação e também melhor rendimento acadêmico. Devido ao caráter exploratório deste estudo, ressalta-se a necessidade de se utilizar delineamentos mais sofisticados, como o balanceamento dos itens para cada fator, em pesquisas futuras, visto que há muitos itens em um fator e menos em outros da ACE. Outro aspecto é a limitação da amostra, que deve

ser ampliada e mais diversificada, de modo a agregar estudantes de outros Estados e de universidades públicas.

Por fim, evidencia-se a relevância deste estudo enquanto introdutório nas pesquisas sobre a temática, buscando trazer contribuições que favoreçam a compreensão de suas características e auxilie no contexto escolar. Aliado a isso, entende-se que, no ensino superior, mais especificamente, a compreensão do processo de capacitação para que o aluno se tornar competente em seus estudos, principalmente, nos primeiros anos da graduação pode contribuir para o autoconhecimento desses jovens, que ao identificarem o modo acertado de utilizar suas habilidades, possam desenvolvê-las com maior profundidade, visando à utilização das mesmas em diversos contextos que extrapolam o ambiente acadêmico.

## REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, estratégias e aprendizagem e motivação e universitários. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.

ALMEIDA, L. S.; JOLY, M. C. R. A. (2009). **Construção de instrumentos para Ensino Superior**: estudos em Portugal/Brasil/Espanha/Moçambique. Pesquisa Transcultural em desenvolvimento. Braga: Universidade do Minho (Portugal)/ Itatiba: Universidade São Francisco (Brasil).

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Competências para Estudo**. Teste em construção. Universidade do Minho (Portugal)/ Universidade de Brasília (Brasil), 2016.

ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. Ensino superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. **Innovación Educativa**, n. 18, p. 23-34, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10347/4434>> Acesso em: 17 fev. 2017.

ARAÚJO, C. M. M. et al. Adaptação da escala de expectativas acadêmicas de estudantes ingressantes na educação superior. **Revista Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 133-141. 2015.

BANDURA, A. A teoria da evolução social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. (Orgs.), **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estudos Psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). **Paidéia**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

BROWN, F. G. **Principios de la Medición en Psicología y Educación**. Editorial El Manual Moderno. México. 1980. Disponível em <<http://bit.ly/2ijwRQl>>. Acesso em 15 nov. 2017.

CREDÉ, M.; KUNCEL, N. “Study Habits, Skills, and Attitudes: The Pillar Supporting Collegiate Academic Performance”. **Perspectives on Psychological Science**, v. 3, n. 6, p. 425-453, 2008.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman, 1994.  
DIAS, A. S.; JOLY, M. C. R. A. Habilidades cognitivas para competências de estudo. In: XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. 2013. Braga: Universidade do Minho. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at14.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

FONSECA, R. S. Competencias de los estudiantes universitarios: estudio comparativo entre una universidad portuguesa y brasileña. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, v. 10, n. 2, p. 167-178, 2017.

JOLY, M. C. R. A. et al. Competências de estudo e leitura em universitários. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICAS. XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA “FORMAS E CONTEXTO”. 2011. Braga: Centro de Investigação em Educação. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17243/1/Compet%C3%A2ncias%20de%20estudo%20e%20leitura%20em%20universit%C3%A1rios.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 23-29, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000100023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100023&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 mar. 2016.

MARINI, J. S; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 1, n. 4, p. 102-126, 2014.

MONEREO, C.; POZO, J. I.; CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.), **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 161-176.

OLIVEIRA, K. L; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PACHECO, C. A. **Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PETERSON, R. A. A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. **Journal of Consumer Research**, v. 21, n. 2, p. 381-391 1994.

PINCELLI, G. L. F. **Autorregulação da aprendizagem em uma amostra de universitários de administração.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PINTRICH, P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 4, p. 219-225, 2002.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, 2009.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PRATES, E. A. R. Estudos de validade da escala de competência em estudo – ECE-Sup (S&H) pela correlação com a motivação de universitários. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

QUERO VIRLA, M. Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. **Telos**, v. 12, n. 2, p. 248-252, 2010.

SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH. E. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem em universitários.** Manuscrito não publicado, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 82-91, 2000. Disponível em: <[https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910160/1-s2.0-S0361476X99910160-main.pdf?tid=d997ead0-c68b-4ee2-8f65-66d47c4326f6&acdnat=1520706711\\_dbece45930e5a502465d0d6bcaca4c72](https://ac.els-cdn.com/S0361476X99910160/1-s2.0-S0361476X99910160-main.pdf?tid=d997ead0-c68b-4ee2-8f65-66d47c4326f6&acdnat=1520706711_dbece45930e5a502465d0d6bcaca4c72)>. Acesso em: 09 mar. 2018.