

Estratégias de estudo e de aprendizagem de estudantes de Ensino Superior

Fátima Leal ^a 

Resumo

Este estudo pretende identificar as estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas por estudantes de Ensino Superior. Participaram 48 jovens adultos voluntários, homens e mulheres, estudantes do primeiro e do terceiro anos de cursos de licenciatura em Psicologia e em Biologia, de uma instituição de Ensino Superior portuguesa. As idades variaram entre 18 e 25 anos. Este estudo, de cariz qualitativo e exploratório, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas e com recurso de análise de conteúdo, revelou que os estudantes utilizam estratégias de organização (organização da atividade de estudo e organização do material), cognitivas (leitura, identificação da informação mais relevante, apontamentos/anotações e escrita) e metacognitivas (monitorização da aprendizagem, planeamento e gestão do tempo e avaliação/ajuste das estratégias). Não foram encontradas diferenças entre os grupos, tendo em conta o curso, o ano de frequência e o sexo. Os resultados trazem evidências que enriquecem o conhecimento nesta área de investigação e implicações para a prática.

Palavras-chave: Ensino Superior. Estudo. Aprendizagem. Estratégias de Organização. Estratégias Cognitivas. Estratégias Metacognitivas.

1 Introdução

A Educação Superior tem um papel crucial no desenvolvimento dos estudantes, estando associada, de forma positiva, ao aumento da empregabilidade, à inclusão socioeconómica e à diminuição de assimetrias sociais (BISINOTO; ALMEIDA, 2017), e, por tal, o investimento na formação académica a este nível, quer em termos públicos, quer familiares, tem sofrido um enorme incremento (PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

^a Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Évora, Portugal.

Recebido em: 19 jan. 2021

Aceito em: 01 fev. 2023

Já desde os anos 70 do século XX, que, na Suécia, através dos trabalhos de Marton e Säljö, a investigação sobre o estudo e a aprendizagem no Ensino Superior teve um grande impulso (MARTON; SÄLJÖ, 2005). Desde então, inúmeras pesquisas proliferaram, emergindo duas diferentes linhas teóricas: a perspectiva centrada no aluno (SAL) e a perspectiva do processamento da informação (IP), que, por sua vez, foi dando lugar à perspectiva da autorregulação da aprendizagem (SRL). Ambos os modelos teóricos partilham uma visão construtivista, em que o estudante assume um papel ativo no seu processo de aprendizagem (GUTIÉRREZ-BRAJOS, 2015).

No contexto dos modelos SAL, surgiu o conceito de abordagens à aprendizagem que descreve a intenção e as estratégias utilizadas pelos estudantes para atingirem os resultados pretendidos numa determinada situação de aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 2005). Inicialmente, foram categorizadas em dois tipos (profunda e superficial). Mais tarde, surgiu um terceiro tipo de estratégia. Enquanto a abordagem profunda caracteriza-se por uma intenção de compreender e por uma procura intensa do significado dos conteúdos de aprendizagem; a abordagem superficial resulta da intenção dos estudantes para completar a tarefa, memorizar a informação e reproduzir os conteúdos. A abordagem estratégica caracteriza as formas de abordar o estudo em que os estudantes estão atentos às solicitações, aos requisitos e aos critérios de avaliação das tarefas académicas, e mobilizam recursos, certificando-se da sua adequabilidade e das condições de trabalho (ENTWISTLE, 2018). Subjacente a cada uma das abordagens encontram-se diversos tipos de estratégias.

Ao longo do tempo, emergiram várias definições de estratégias de estudo e de aprendizagem. Assim, estas podem ser vistas como qualquer procedimento ou ações intencionais e voluntárias utilizadas, pelos estudantes, para a concretização de determinados objetivos de aprendizagem (ALARCÓN *et al.*, 2019) ou como procedimentos conscientes de cariz cognitivo, comportamental e/ou emocional, que procuram aprimorar a retenção e a recuperação do conhecimento (DASSOW; VIEIRA-SANTOS, 2021).

A diversidade de contextos, na qual a aprendizagem ocorre, levou à emergência de vários sistemas de classificação das estratégias (CAMPANO FERNÁNDEZ; ROBLEDO RAMÓN; ALGORRI DÍEZ, 2017; HATTIE; DONOGHUE, 2016).

Weinstein e Mayer (1983) destacaram cinco tipos de estratégias: de treino/ensaio (copiar, sublinhar, apontamentos, repetir o material a aprender pela fala e pela escrita), de elaboração (parafrasear, criar analogias, relacionar

informações, tirar notas, responder à questões, explicar com suas palavras, sumariar, relacionar a informação nova com a prévia), de organização (delinear, diagramas e esquemas), de monitorização da compreensão (autoquestionamento, reagir quando se apercebe que não entendeu, estabelecer metas, usar objetivos como guia de estudo, monitorizar o progresso em direção aos objetivos, modificar estratégias, se necessário) e estratégias afetivas (reduzir distrações externas, procurar sítios calmos, evitar sentimentos prejudiciais ao estudo, dirigir a atenção para longe da fonte de sentimentos negativos e evitar o medo de falhar).

Karabenick e Knapp (1991) encontraram dois grandes grupos: cognitivas e metacognitivas. Os autores incluem as estratégias de organização dentro do grupo das cognitivas e as de organização (do local e do tempo de estudo) dentro das metacognitivas.

Gargallo, Suárez-Rodríguez e Pérez-Perez (2009) salientaram dois grupos: as cognitivas, relacionadas com o processamento de informação (por exemplo, estratégias de pesquisa, de recolha e de seleção da informação e estratégias de processamento e de uso da informação) e as estratégias afetivas, de apoio e de controlo (por exemplo, estratégias motivacionais, componentes afetivas, estratégias metacognitivas e estratégias de controlo do contexto, interação social e gestão de recursos).

O estudo e a aprendizagem são de premente importância para a construção de conhecimento e do pensamento crítico e reflexivo. Estudar de forma atenta e reflexiva revela-se mais profícuo para a aprendizagem e rendimento académico (CAMPANO FERNÁNDEZ; ROBLEDO RAMÓN; ALGORRI DÍEZ, 2017). A utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem revela-se um fator de proteção do sucesso académico dos estudantes (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

No entanto, vários autores constataam que muitos estudantes ainda não aprenderam estratégias de estudo eficazes e/ou não têm a consciência sobre as estratégias de estudo que costumam utilizar e, talvez por isso, vão replicando erros ao longo do seu percurso académico (ENTWISTLE, 2018; GARRIDO; CALHEIROS, 2016). Na maior parte das vezes, os estudantes que entram na universidade vêm com hábitos de estudo já estabelecidos, adquiridos ao longo do seu percurso académico. Alguns desses hábitos revelam-se inadequados ao Ensino Superior (ENTWISTLE, 2018), podendo colocar em causa a qualidade da aprendizagem.

São diversas as variáveis que podem interferir para que os estudantes não disponham de competências suficientes para os desafios do Ensino Superior, nomeadamente, a proveniência de classes sociais mais desfavorecidas; assim como os estudantes de “primeira geração”; ou seja, em cujas famílias ainda não existe uma tradição de frequência, de formação superior (CASIRAGHI; BORUCHOVITCH; ALMEIDA, 2020; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

Por outro lado, outras variáveis podem, eventualmente, interferir na ativação das estratégias utilizadas pelos estudantes (CAMPANO FERNÁNDEZ; ROBLEDO RAMÓN; ALGORRI DÍEZ, 2017). Alguns estudos focam a sua atenção em aspetos relacionados com a área de estudos, com o ano de frequência e com o género.

Ao estudar as diferenças de género nas atividades de estudo, Lemos, Costa e Barbosa (2011) constataram que as estudantes utilizam estratégias metacognitivas mais frequentemente do que os rapazes. Santos, Vendramini, Suheiro e Santos (2006), encontraram que os alunos do último ano do curso pareciam utilizar mais estratégias metacognitivas, comparativamente com os estudantes de primeiro ano. Valadas, Gonçalves e Faisca (2011) encontraram diferenças nos tipos de abordagem com relação ao domínio científico, mais especificamente, a abordagem à aprendizagem de tipo superficial foi encontrada, maioritariamente, em estudantes de Ciências Económicas e Empresariais e de Ciências e Tecnologia, enquanto a abordagem profunda estava mais presente nos estudantes de Ciências Humanas e Sociais.

A presente investigação tem por objetivos identificar estratégias de estudo e de aprendizagem utilizadas pelos estudantes no seu processo de estudo e também averiguar as diferenças entre os estudantes, considerando o curso, o ano de frequência e o género. Esta pesquisa torna-se pertinente quer pela relevância de conhecer as rotinas e os hábitos de estudo dos alunos universitários portugueses, traduzidos nas suas estratégias de aprendizagem, assim como pela pouca quantidade de investigação nesta temática, atualmente, na realidade portuguesa.

2 Método

Este é um estudo exploratório de cariz qualitativo com o recurso de utilização de entrevistas semiestruturadas.

2.1 Participantes

Participaram 48 jovens adultos, estudantes de licenciatura de uma universidade do interior de Portugal, que, voluntariamente, aceitaram colaborar no estudo.

Esta amostra, de conveniência, foi equilibrada relativamente aos sexos (50% do sexo masculino); aos anos de frequência académica (50% do 1º ano e outros do 3º ano); e às áreas científicas (50% do curso de Psicologia e outros do curso de Biologia). As idades variaram entre os 18 e os 25 anos. Como critério, todos os estudantes já deveriam ter experienciado e concluído, pelo menos, um semestre de aulas.

2.2 Procedimentos de recolha, de análise e de tratamento de dados

Após a explicação acerca dos objetivos do estudo, o público-alvo foi convidado a colaborar com esta investigação. Os participantes que responderam afirmativamente, assinaram um termo de consentimento informado, tendo-lhes sido garantidos confidencialidade e anonimato. Os estudantes de terceiro ano foram entrevistados no primeiro semestre, e os estudantes de primeiro ano foram entrevistados no segundo semestre, de forma a assegurar que todos já tivessem experienciado o Ensino Superior durante, pelo menos, um semestre, que já tinham realizado provas de avaliação e que já conheciam os resultados delas. Este cuidado procurou minimizar discrepâncias entre os grupos.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas individualmente, presencialmente, com consentimento dos estudantes, gravadas e transcritas na íntegra. A análise de conteúdo consistiu num processo de categorização baseada no critério semântico do discurso dos estudantes, considerando-se como unidades de significado, os elementos que representam uma ideia, uma situação e/ou conteúdos de informação que sejam compreensíveis por si mesmos (SCHILLING, 2006). Para a categorização, respeitámos princípios de qualidade: homogeneidade categorial; exclusão mútua; pertinência; objetividade e fidelidade; e princípio da produtividade (BARDIN, 2008). Foram utilizados procedimentos abertos, sendo que a lista de categorias emergiu da análise do discurso dos estudantes. A análise foi sujeita a processos de validação interna, a críticas e à contestação dos resultados obtidos. A objetividade e a sistematicidade foram testadas e melhoradas pelo próprio investigador e por pares (ESTEVES, 2006). O nível de concordância entre os avaliadores, para garantir a fiabilidade e a validade, foi calculado a partir do coeficiente de kappa de Cohen (1960), que pode ser definido como a proporção de acordo entre juízes, após ser retirada a proporção de acordo devido ao acaso, traduzido na fórmula $k = \frac{P_0 - P_a}{1 - P_a}$. O nível final de concordância entre juízes foi de 95%.

Para o tratamento quantitativo dos dados, recorremos a estatística descritiva simples para análise de frequências, em função das unidades de sentido - segmentos de

conteúdo que contém uma ideia, episódio ou informação considerados como unidade base (SCHILLING, 2006). Procedemos à contagem do número de vezes que cada elemento semântico expressivo de uma ideia distinta encontrava-se presente no discurso dos sujeitos e, nos casos em que os participantes repetiram uma unidade de sentido, esta foi contada uma única vez. Para realizar o tratamento estatístico, recorreremos ao SPSS 21.0.

Para averiguar a existência de associações significativas entre categorias e subcategorias por relação com as variáveis curso, ano e sexo, recorreremos ao teste de qui-quadrado (χ^2) sempre que os valores das frequências o permitiram (MARÔCO, 2010). O teste do qui-quadrado de independência permite verificar a existência ou inexistência de associações entre os temas, as categorias e as subcategorias e as variáveis consideradas (PESTANA; GAGEIRO, 2014).

3 Resultados

As entrevistas realizadas continham cerca de nove questões abertas, porém, para este trabalho em específico, foram analisadas as respostas à questão aberta “Como é que costumava estudar?”. Por uma questão de economia de espaço, apresentamos, parcimoniosamente, alguns resultados e exemplos de verbalizações mais relevantes para uma melhor compreensão dos dados.

Foram encontradas três categorias principais: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e estratégias de organização. A primeira inclui informação relacionada com os processos e os procedimentos de cariz cognitivo utilizados pelos estudantes, enquanto estão a estudar. A segunda engloba processos e procedimentos de cariz metacognitivo como o planeamento e a gestão do tempo, a monitorização da aprendizagem e a avaliação/ajuste das estratégias. A terceira categoria envolve procedimentos e estratégias básicos à atividade de estudo, como a organização do espaço e do material de estudo.

Na Tabela 1 apresenta-se uma panorâmica sobre as estratégias encontradas.

Tabela 1 - Tipos de estratégias de estudo e de aprendizagem e frequências

Tipo de Estratégias	Exemplos de estratégias	N	%
Cognitivas	Leitura	104	61,9
	Identificação da informação mais relevante		
	Apontamentos/anotações		
	Escrita		
	Atenção nas aulas		
	Esquematisação		
Metacognitivas	Relacionamento de ideias	34	20,2
	Aplicação/exercícios		
	Monitorização da aprendizagem		
De organização	Planeamento e gestão do tempo	30	17,9
	Avaliação/ajuste das estratégias		
	Organização da atividade de estudo		
	Organização do material	168	100,0

Fonte: Elaboração própria (2022)

Considerando o volume total de informação (N = 168; 100,0%) as estratégias cognitivas (N = 104; 61,9%) representam o maior volume de informação, seguindo-se as estratégias metacognitivas (N = 34; 20,2%) e, finalmente, as estratégias de organização (N = 30; 17,9%).

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados obtidos em cada uma das categorias, considerando as variáveis curso, ano e sexo.

Tabela 2 - Tipos de estratégias por relação com o curso, o ano e o sexo

Tipo de Estratégias	Biologia				Psicologia				Total	
	1º ano		3º ano		1º ano		3º ano		N	%
	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas	Fem	Mas		
Cognitivas	15 (8.9)	10 (5.9)	8 (4.7)	17 (10.1)	14 (8.3)	13 (7.7)	13 (7.7)	14 (8.3)	104	61,9
Metacognitivas	3 (1.78)	5 (3)	2 (1.2)	0	5 (3)	6 (3.6)	7 (4.2)	6 (3.6)	34	20,2
De organização	3 (1.78)	4 (2.4)	4 (2.4)	4 (2.4)	2 (1.2)	5 (3)	3 (1.78)	5 (3)	30	17,9
Total	21 (12.5)	19 (11.3)	14 (8.3)	21 (12.5)	21 (12.5)	24 (14.2)	23 (13.7)	25 (14.8)	168	100,0

Fonte: Elaboração própria (2020)

Na globalidade dos dados e relativamente ao curso, o grupo de estudantes de Psicologia (N = 93; 55,4%) apresenta um volume de informação maior do que o grupo de estudantes de Biologia (N = 75; 44,6%). Quanto ao ano frequência, o volume de informação obtido no grupo de 1º ano (N = 85; 50,6%) é similar ao do grupo do 3º ano (N = 83; 49,4%). Quanto ao sexo, encontra-se maior volume no grupo de homens (N = 89; 53,0%) do que no grupo de mulheres (N = 79; 47,0%). A análise estatística destes dados indica que não existem associações significativas, com relação a nenhuma das variáveis curso, ano e sexo.

3.1 Estratégias cognitivas

Na categoria estratégias cognitivas, foram integradas verbalizações dos estudantes que remetem para a utilização de estratégias de cariz cognitivo, que visam a procedimentos adotados para estudar e aprender e para aquisição e recuperação da informação.

As estratégias cognitivas mais referidas foram: leitura (N = 28; 26,9%), identificação da informação mais relevante (N = 23; 22,1%), apontamentos/anotações (N = 20; 19,2%) e escrita (N = 15; 14,4%). As menos referidas foram: atenção nas aulas (N = 7; 6,7%), esquematização (N = 3; 2,8%), relacionamento de ideias e aplicação/exercícios. As duas últimas apresentam volumes de informação similares (N = 4; 3,8%).

A leitura emergiu sob três formas: leitura em geral, leitura repetida e leitura em voz alta. A leitura em geral engloba verbalizações de estudantes que não especificam “como” nem “quais” os materiais que lêem, e situações em que estes explicitam que lêem materiais de estudo, por eles recolhidos ou fornecidos pelos professores. Salientamos a utilização do computador para fazer estas leituras. “Costumo estudar a ler os apontamentos que tiro nas aulas” (S8); “ler os slides, ou os materiais que os professores dão” (S18); “gosto de ler os pppts através do computador [...] gosto de ler as minhas próprias notas” (S33).

A leitura em voz alta e a leitura repetida são utilizadas como forma de estudar e de memorizar a informação: “leio alto porque aprendo melhor e consigo memorizar mais facilmente” (S25); “depois de fazer os apontamentos é ler, reler, ler, reler...” (S36).

A seleção da informação surge por meio de sublinhados e de elaboração de resumos. “O meu método de estudo [...] tem sido baseado em resumos” (S19); “[...] normalmente o que eu faço é resumos dos pdfs [...] tento tirar informação mais importante e faço resumos [...]” (S48).

Tirar apontamentos e anotações englobam a criação de registos da informação e servem a diferentes funções: fonte inicial de estudo, forma de destacar informações importantes e forma de construir, de complementar e de aprofundar conhecimentos. Surge, uma vez mais, a referência à utilização do computador como uma ferramenta de trabalho presente na atividade de estudo dos alunos no Ensino Superior. “É à base de apontamentos, [...] eu vou sempre às aulas e tiro apontamentos do que os professores dizem” (S26); “Geralmente utilizo o computador para ter acesso aos apontamentos que os professores dão e utilizo também apontamentos que eu tiro na aula [...] depois faço uma mistura de apontamentos [...] ideias-chave [...] com os apontamentos do professor e faço apontamentos todos novos” (S24).

A escrita surge com três funções distintas: aprender de uma forma geral, organizar a informação e memorizar por meio da repetição. “Eu tenho que escrever para conseguir compreender” (S2); “para memorizar costumo escrever [...] e voltar a escrever” (S6).

A escrita, com a função de organizar a informação, prende-se ao ato de passar os materiais a limpo, com ou sem qualquer intenção transformativa da informação. Salientamos a utilização do computador como instrumento essencial à escrita neste processo de organização da informação. “Chegar a casa passar tudo a limpo, arranjar [...] tudo organizadinho” (S40); “eu tenho o computador ligado [...] vou passando o *powerpoint* [...] por palavras minhas, vou passando [...]” (S13).

A atenção nas aulas é a estratégia cognitiva que se prende a estar presente nas sessões, concentrado, e prestando atenção aos conteúdos, como uma forma facilitadora do estudo posterior às aulas. Apesar de muito pouco referidas, as verbalizações remetem para a importância que os estudantes dão ao fato de quando estão nas aulas e conseguem compreender a matéria, mais tarde, quando voltam a estudar, aqueles conteúdos tornam-se mais familiares, facilitando o estudo e reduzindo o tempo para aquela matéria. “Eu tento estar o máximo atento nas aulas para captar toda a informação que o professor diz” (S19); “costumo estar atento nas aulas [...] porque assim estudo menos em casa [...] e depois efetivamente o que acontece é que em casa, estudo pouco” (S7).

Relativamente à esquematização salientamos, por um lado, o facto do estudante explicitar a fonte de informação para a criação de esquemas demonstrando a necessidade de ter atenção aos conteúdos das aulas; e, por outro lado, a ideia de que esta estratégia ser complementar a outras: “[...] também faço esquemas” (S1); “faço esquemas meus com o que o professor disse” (S16).

O relacionamento de ideias prende-se à procura de compreensão e de atribuição de significado aos conteúdos de estudo, através da interligação de conhecimentos, de ideias, de conceitos prévios e recentes, assim como a outras experiências pessoais: “tento fazer associações entre os conceitos... e as ideias” (S12); “[...] juntar tudo aquilo que sei nas ideias que o professor pede [...] tento fazer um bolo com toda a informação e é assim que estudo através daquilo que já sei, que já li e que já conheço” (S34).

Aplicações ou exercícios reportam-se à preferência ou à necessidade de aplicarem os conhecimentos de uma forma prática, realizando exercícios: “é nesse processo [...] fazendo exercícios ou trabalhos, que eu vou aprendendo e estudando” (S44).

Salientamos um exemplo que revela a capacidade para adaptar e reajustar a forma, de estudar de acordo com os níveis de facilidade e de dificuldade: “faço exercícios práticos...faço os mais fáceis primeiro...os que eu percebo melhor...e deixo os outros para o fim” (S46).

3.2 Estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas incluem verbalizações relativas à utilização de estratégias que apelam para a intenção de planificar as tarefas, de gerir o tempo, de avaliar e monitorizar a qualidade da aprendizagem e consequentemente, fazer o ajustamento na utilização de estratégias, quando necessário.

A monitorização da aprendizagem (N = 19; 55,9%) e o planeamento e gestão do tempo (N = 10; 29,4%) foram as mais mencionadas e a avaliação/ajuste das estratégias (N = 5; 14,7%) foi a menos referida.

O planeamento e a gestão do tempo reportam-se aos estudantes que planificam o seu estudo, gerindo os conteúdos em função do tempo disponível, conseguindo estudar com antecedência relativamente às avaliações: “cerca de duas semanas, ou três semanas antes, começo a preparar o estudo” (S26).

estudo e arranjo geralmente um horário de estudo [...] consoante a disponibilidade em termos de horário [...] tento dividir a matéria por temas e um dia deixar um tópico para estudar, no dia a seguir revejo o que estudei no dia anterior e já estudo outro tópico, e vou fazendo assim até ter a matéria toda vista (S28).

A monitorização da aprendizagem reporta-se à supervisão que os estudantes fazem à sua aprendizagem e evidenciou-se através das referências à procura de informação complementar, das estratégias de revisão, de autoquestionamento e de verificação: “vejo se estou a conseguir estudar bem ou não, porque se estou a conseguir estudar bem, [...] só tenho que continuar a ir por esse caminho... se o estudo está a correr mal, começo a ver se tenho que pesquisar mais ou... quais as outras oportunidades que tenho [...]” (S47).

A procura de informação complementar prende-se com a pesquisa de fontes de informação e implica necessariamente a análise prévia dos materiais. Os livros, artigos e documentários são os recursos mais utilizados e a sua pesquisa visa a aumentar a compreensão dos assuntos, a tirar dúvidas e a aprofundar conhecimentos.

geralmente eu complemento aquilo que é cedido pelos professores que normalmente são os powerpoints que são mais vagos, e que têm que ser complementados para que a matéria fique bem... mais perceptível... e então... regra geral faço uso de testes de apoio, bibliografia ou assim, para complementar os *powerpoints* (S28).

Surge uma vez mais, o recurso ao computador e à internet como ferramentas de apoio à pesquisa de informação complementar. Surge também a ideia de que a pesquisa, na internet, causa distrações, descentração da tarefa e desfocalização dos objetivos evidenciando consequências negativas da utilização destes recursos: “as dúvidas que me aparecem... palavras desconhecidas, vou à internet... e tenho que perceber o funcionamento e o significado das palavras [...] todas as dúvidas que me aparecem, vou pesquisar” (S5); “[...] vou à internet e vou ao Google procurar [...] noutra sentido... depois tenho estas distrações [...] muitas vezes perco-me um bocado” (S13).

Através do auto-questionamento, o estudante procura responder a perguntas sobre a matéria com o intuito de verificar o seu nível de compreensão e como forma de preparação para as avaliações: “faço perguntas que acho que podem sair [...] tento responder [...] faço perguntas a mim mesmo sobre a matéria para ver se realmente aprendi [...]” (S40).

A verificação é referida com o intuito de averiguar os próprios conhecimentos e a aprendizagem, por meio da transmissão e explicação dos conteúdos a outros colegas: “ensinando a algum colega, falando sobre aquilo que aprendi, acabo de ler uma coisa, saio do quarto, falo com um colega e explico-lhe aquilo que

aprendi, de uma forma assim mais apelativa, mais interessante... e de forma que ele consiga entender” (S33).

A avaliação/ajuste das estratégias reporta-se ao ajustamento das formas de estudo dos alunos, consoante o conteúdo das disciplinas, o método de Ensino e a tipologia da avaliação: “umas vezes passo, outras vezes leio... depende da disciplina” (S8); “não tenho um método de estudo específico... tenho vários para as diferentes disciplinas” (S20).

O ajustamento dos métodos de estudo à forma de Ensino do professor e à tipologia da avaliação, revela a consciência da necessidade de adequar as suas estratégias de estudo ao método de Ensino universitário: “vou ter que me adaptar a novos métodos de estudo, até porque agora na universidade os professores nem sempre dão os materiais” (S20); “pergunto aos meus colegas que perguntas é que costumam sair naquele tipo de exames...” (S40).

3.3 Estratégias de organização

A categoria relativa às estratégias de organização prende-se à organização do estudante quer em termos de materiais, quer em termos de ambiente físico, pessoal e social no momento de estudo.

Quanto à totalidade do volume de informação, esta é a categoria que tem menor volume (N = 30; 17,9%). Constitui-se de duas subcategorias: organização da atividade de estudo e organização do material. A organização da atividade de estudo é mais referida (N = 23; 76,7%) do que a organização do material (N = 7; 23,3%).

A organização da atividade de estudo reporta-se à organização do ambiente físico, pessoal e social, que os estudantes realizam quando estão a estudar. Emergiram três subsubcategorias: individual, grupal e ambiental: “Sozinha...não gosto de estudar em grupo” (S16); “às vezes a troca de ideias com os colegas, com amigos meus” (S35).

Destacamos a preferência de um estudante por estudar sozinho, mas frente ao computador, surgindo uma vez mais, o recurso aos meios tecnológicos como parte integrante da atividade de estudo: “sozinha na maior parte das vezes, porque não me dá muito jeito estudar com outras pessoas [...] geralmente em frente ao computador” (S29).

A organização ambiental prende-se à questão espacial e remete para algumas das características importantes dos locais de estudo, como sítios calmos, sossegados, sem distratores e que permitam a concentração: “só consigo fazê-lo em sítios calmos” (S15); “depois normalmente meto-me no quarto, que é mais sossegado” (S10); “Eu geralmente opto por estudar na biblioteca” (S24).

A organização do material reporta-se ao hábito de manter os materiais de estudo preparados para a atividade de estudo. Os recursos podem ser adquiridos ou produzidos pelos estudantes, em papel ou digitais: “tenho sempre os apontamentos organizados...textos de apoio também estou constantemente a organizar e a imprimir” (S2); “pego no material que tenho em casa que juntei [...] durante aquele tempo em que foi dada a matéria...ou digitalmente ou em papel, imprimo o que é importante” (S9).

4 Discussão

Os resultados permitiram identificar três tipos de estratégias utilizadas pelos estudantes: cognitivas, metacognitivas e estratégias de organização. Esta categorização assemelha-se à de Karabenick e Knapp (1991) que consideram dois grandes grupos de estratégias: as cognitivas e metacognitivas. Por outro lado, distancia-se da classificação de Gargallo, Suárez-Rodriguez e Pérez-Perez (2009) que dividem em dois grandes grupos: as estratégias cognitivas e as estratégias afetivas, de apoio e de controlo. A tarefa de definir estratégias de aprendizagem é desafiante e, por isso, dela emergem diversos tipos de categorização. Contudo, existe algum consenso entre académicos de que as estratégias de aprendizagem incluem, não apenas, a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, mas também, aspetos afetivos, emocionais, motivacionais e envolvimento (MARTINS; SANTOS, 2018). Esta constatação convida à pesquisa sobre conteúdos afetivos que emergem durante os processos de estudo e de aprendizagem de estudantes de Ensino Superior (LEAL; GRÁCIO, 2019).

As estratégias cognitivas foram referidas com maior frequência que as estratégias metacognitivas e, também, as de organização, sugerindo que os estudantes possam atribuir um papel preponderante às primeiras. Também Martins e Santos (2019) encontraram que a maior parte dos estudantes utiliza estratégias de cariz cognitivo, metacognitivo e de organização do material. Contrariamente, Dassow e Vieira-Santos (2021) numa revisão de literatura constataram que, na maioria dos artigos analisados, a preferência dos estudantes foi por estratégias metacognitivas, de leitura, de planeamento e sociais (DASSOW; VIEIRA-SANTOS, 2021).

Os participantes referem-se a várias estratégias, mas, nem sempre explicitam as suas funções; ou seja, limitam-se a mencionar que as utilizam, sem evidenciar uma verdadeira clareza da sua utilidade e importância. Como exemplo, a leitura, a escrita e a seleção da informação são referidas como ferramentas gerais de estudo e talvez sejam subaproveitadas pelo fato de não serem colocadas ao dispor de outras funções como as de planificação, a elaboração de ideias, e a de reflexão. Esta evidência alerta para a possibilidade de procedimentos instrucionais e institucionais que possam ser assumidos para modificar esta situação.

As estratégias de cariz metacognitivo, reportadas pelos estudantes, prendem-se com a monitorização da aprendizagem, do planeamento e da gestão do tempo e da avaliação/ajuste das estratégias. Apesar deste tipo de estratégias ser fundamental para o pensamento crítico, a aprendizagem planeada, monitorizada, reflexiva e autorregulada (CAMPANO FERNÁNDEZ; ROBLEDO RAMÓN; ALGORRI DÍEZ, 2017), nos estudantes desta amostra elas são pouco frequentes o que se revela inquietante no sentido de que tal poderá ser indicador de que os estudantes ou não as conhecem nem usam, ou utilizam mas não têm consciência de que o fazem e por isso não as explicitam mais vezes, ou não estão conscientes da importância das mesmas para a sua aprendizagem.

Ressalva-se a importância dos estudantes organizarem o seu estudo, em termos pessoais e sociais e em termos materiais, uma vez que as estratégias de organização são fundamentais para a estrutura conceptual dos assuntos, e para manter a organização e sistematicidade na aquisição do conhecimento (GARRIDO; CALHEIROS, 2016).

Ainda que neste estudo não tenha emergido enquanto categoria, um tópico recorrente no discurso dos estudantes prende-se com a utilização de tecnologias, o computador e a internet como recursos de estudo, quer para recolha e organização da informação, como recurso de pesquisa, como facultador de redes sociais ou questões extracurriculares, ou simplesmente para ouvir música enquanto estudam. De fato, torna-se imperativo assumir que, dado o crescimento abismal das potencialidades atuais da tecnologia em todo o acesso à informação que ela permite (DIGNATH; BUETTNER; LANGFELDT, 2008) parece existir uma categoria subliminar de estratégias relacionadas com a utilização de tecnologias que envolvem competências relacionadas à pesquisa, seleção da informação e de discernimento crítico para tal seleção. É tão incontornável que, já existem diversas pesquisas sobre a utilização de dispositivos eletrónicos com acesso à internet no Ensino Superior (CROMPTON; BURKE, 2018).

Saliente-se que os dados desta investigação foram recolhidos antes da pandemia do COVID-19, razão por qual seria de todo o interesse fazer novas investigações acerca dos métodos e estratégias de estudos e de aprendizagem adotados durante o confinamento social em que as aulas passaram a ser não presenciais e maioritariamente através de sistema online, utilizando, por isso, várias ferramentas tecnológicas como os computadores, tablets e telemóveis, entre outros.

Por último, a não presença de associações significativas em relação às variáveis estudadas (curso, ano e sexo) apresentam paralelismos com os resultados de outros autores. Ribeiro e Silva (2007) não encontraram diferenças em função dos anos de escolaridade e das áreas de estudo; ou seja, os participantes utilizam o mesmo tipo de estratégias de aprendizagem, independentemente da área científica e do ano que frequentam. Por outro lado, estes achados diferem dos encontrados por Santos *et al.* (2006) que concluíram que estudantes do último ano utilizavam mais estratégias metacognitivas do que os de primeiro ano. Relativamente ao género não foram encontradas diferenças na utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem por parte de homens ou mulheres. Lemos, Costa e Barbosa (2011) constataram que as estudantes utilizavam mais estratégias metacognitivas nas atividades de estudo.

5 Considerações finais

Saber como estudar é um dos determinantes do desempenho académico (MARTINS; SANTOS, 2018) e utilizar estratégias de estudo revela-se um fator protetor do sucesso dos estudantes (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015). Porém, muitos estudantes universitários não beneficiam mais e melhor dos seus estudos, por causa da falta de utilização de estratégias adequadas (SOTARDI; BROGT, 2020).

No contexto universitário, exige-se que os estudantes atuem de forma independente e proativa, no entanto, se não houver cuidado, isto pode confundir-se com agir por conta própria e de forma isolada (ZOLTOWSKI; TEIXEIRA, 2020).

Como implicações práticas, salienta-se o papel das instituições de Ensino Superior e dos seus vários agentes, por exemplo, pela importância de haver *feedback* ao desempenho dos estudantes, acerca das estratégias de estudo mais adequadas à aprendizagem de nível superior, pois, sem essa informação, muito provavelmente, os estudantes continuarão a utilizar os mesmos hábitos e métodos anteriormente empregados (SOTARDI; BROGT, 2020). Por outro lado, reforça-se a ideia de possibilidades das instituições de Educação Superior promoverem programas de intervenção em que as estratégias de estudo e de

aprendizagem possam ser partilhadas com os estudantes. Vários estudos apontam a importância desses programas de intervenção para desenvolver estratégias de aprendizagem (ANDRADE *et al.*, 2020; MARTINS; SANTOS, 2018). Nesta ordem de ideias, é sugerido que, quanto mais os alunos descobrem-se como estudantes e desenvolvem práticas reflexivas sobre o estudo, hábitos e estratégias adequadas, mais eficaz será o seu processo de aprendizagem (MEDEIROS *et al.*, 2017).

Também Hattie e Donoghue (2016), na análise de um modelo conceptual de aprendizagem, salientam que através das estratégias, os estudantes podem estruturar o seu pensamento, determinar objetivos, monitorizar o progresso, além de fazer ajustes, e avaliar o processo e os resultados da aprendizagem; e utilização pode levar a um melhor do desempenho, sobretudo quando estão alinhados com os requisitos das tarefas realizadas. Os autores salientam que várias estratégias de aprendizagem são efetivamente diferentes, dependendo do nível ao qual os estudantes estão conscientes dos critérios de sucesso, das fases do processo de aprendizagem nas quais as estratégias são utilizadas, e se, estão a adquirir ou a consolidar a compreensão dos conhecimentos. Este modelo conceptual sugere que, por vezes, as competências são desenvolvidas melhor em relação a alguns conteúdos e, que, por isso, as estratégias poderiam ser integradas no próprio processo de Ensino e de aprendizagem, em vez de criar momentos de formação específicas para esse fim (HATTIE; DONOGHUE; 2016).

Apesar de controversa, esta última perspectiva, não podemos deixar de tê-la em conta, uma vez que, acreditamos na utilização de programas feitos de forma organizada, consciente, propositada e procurando a máxima eficácia. Provavelmente não será alheia ao leitor interventor, a situação de realizar uma ação de promover estratégias de estudo e de competências académicas, e, por se tratar de um regime livre e voluntário, os estudantes que comparecem, serem precisamente os que menos necessitam. De qualquer forma, consideramos que as possibilidades de intervenção num sentido convergente poderão ser úteis, contribuindo para aumentar a diversidade de estratégias que foram utilizadas, adequando-as à especificidade das tarefas e também para amadurecer competências úteis ao seu percurso académico, pessoal e profissional.

Como limitações a este trabalho constata-se que, por ser um estudo exploratório, o questionamento aos estudantes acerca das suas estratégias de estudo e de aprendizagem de uma forma geral e não para cada disciplina em particular, impede-nos de compreender as estratégias de estudo específicas para cada disciplina. Em próximas investigações, reconhece-se a importância de especializar

os vários domínios de estudo, de acordo com as diferentes disciplinas. Também se reconhece a importância de conhecer melhor as percepções dos estudantes acerca de quais fatores que, no contexto académico universitário (ÖHRSTEDT; SCHEJA, 2018) possam facilitar ou dificultar a utilização de estratégias de estudo adequadas e de que forma interagem ou interferem na qualidade do estudo e da aprendizagem dos estudantes. Uma outra limitação prende-se ao fato de que se trata de um estudo exploratório desenvolvido com uma amostra de estudantes numa única universidade portuguesa, levando à dificuldade na generalização dos resultados. Assim, em futuras pesquisas será importante incluir alunos de outros cursos e de outras instituições expandindo-se com mais estudantes de Ensino Superior.

Study And learning strategies In Higher Education students

Abstract

This study intends to identify the study and learning strategies used by Higher Education students. Group of participants was composed of 48 voluntary young male and female adults, students from 1st and 3rd academic years of Psychology and Biology degrees, from a Portuguese university. Ages varied from 18 to 25 years old. This exploratory research used a qualitative approach. Interviews and content analysis were used. Results revealed that students use organization strategies (organization of the study activity and organization of the material), cognitive (reading, identification of the most relevant information, notes, and writing) and metacognitive (monitoring of learning, planning and time management and evaluation/adjustment of strategies), being the cognitive predominant. The analysis carried out showed no differences when considering the degree, year, and gender. Results provide evidence that enriches the knowledge in this area of research and its implications for practice.

Keywords: Higher Education. Study. Learning. Organization Strategies. Cognitive Strategies. Metacognitive Strategies.

Estrategias de estudio y de aprendizaje de estudiantes de Educación Superior

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar las estrategias de estudio y aprendizaje utilizadas por los estudiantes de Educación Superior. Participaron 48 jóvenes adultos voluntarios, hombres y mujeres, estudiantes de primero y tercer año de las carreras de Licenciatura en Psicología y Biología, de una institución de Educación Superior portuguesa. Las edades oscilaron entre 18 y 25 años. Este estudio cualitativo y exploratorio, realizado a partir de entrevistas semiestructuradas y utilizando análisis de contenido, reveló que los estudiantes utilizan estrategias organizativas (organización de la actividad de estudio y organización del material), estrategias cognitivas (lectura, identificación de la información más relevante, apuntes/apuntes y redacción) y metacognitivas (seguimiento del aprendizaje, planificación y gestión del tiempo y evaluación/ajuste de estrategias). No se encontraron diferencias entre los grupos, teniendo en cuenta el curso, el año de asistencia y el sexo. Los resultados traen evidencias que enriquecen el conocimiento en esta área de investigación e implicaciones para la práctica.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Estudiar. Aprender. Estrategias de Organización. Estrategias Cognitiva. Estrategias Metacognitivas.

Referências

- ALARCÓN, A., *et al.* Use of learning strategies in the university: a case study. *Propósitos y Representaciones*, Lima, v. 7, n. 1, p. 10-32, jan./ar. 2019. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.265>
- ANDRADE, A. A. C., *et al.* Promoção de estratégias de aprendizagem em estudantes de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 24, p. 1-9., 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020212962>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BISINOTO, C.; ALMEIDA, L. S. Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 652-674, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501176>
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Psychometric studies of the learning strategies scale for university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 25, n. 60, p. 19-27, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504>
- CAMPANO FERNÁNDEZ, L.; ROBLEDO RAMÓN, P.; ALGORRI DÍEZ, L. Análisis del uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas en Educación Secundaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, Santiago de Chile, v. 5, n. 2, p. 97-106, dic. 2017. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v5i2.51>
- CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n.1, p.165-181, jan. 2020
- CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, [s. l.], v. 9, n.1, p. 27-38, jan. 2020.
- COHEN, J. A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, [s. l.], v. 20, n.1, p. 37-46, Apr. 1960. <https://doi.org/10.1177/0013164460020001>
- CROMPTON, H.; BURKE, D. The use of mobile learning in higher education: a systematic review. *Computers & Education*, [s. l.], v. 123, p. 53-64, Aug. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.007>

DASSOW, P. Z.; VIEIRA-SANTOS, J. Learning strategies used by Brazilian university students: a literature review. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 17, p. e121101724191, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24191>

DIGNATH, C., BUETTNER, G.; LANGFELDT, H. P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Education Research Review*, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 101-129, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>

ENTWISTLE, N. *Student learning and academic understanding*. London: Academic Press, 2018.

ESTEVES, M. A análise de conteúdo. In: LIMA, J. A.; PACHECO, J. A. (orgs.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

GARGALLO, B.; SUÁREZ-RODRIGUEZ, J. M.; PÉREZ-PÉREZ, C. El cuestionario CEVEAPEU: un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Relieve*, Valência, v. 15, n. 2, p. 1-31, 2009. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.2.4156>

GARRIDO, M. V.; CALHEIROS, M. M. Transição para o ensino superior: desafios e estratégias. In: GARRIDO, M. V.; PRADA, M. (coords.). *Manual de competências académicas: da adaptação à universidade à excelência académica*. Lisboa: Sílabo, 2016. p. 27-68.

GUTIÉRREZ-BRAJOS, C. Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 192-212, 2015. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.858101>

HATTIE, J. A. C.; DONOGHUE, G. M. Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Npj Science of Learning*, [s. l.], v. 1, n.1, p.16013, 2016. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>

KARABENICK, S. A.; KNAPP, J. R. Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 83, n. 2, p. 221-230, 1991. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.2.221>

LEAL, F.; GRÁCIO, L. Aspectos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do Ensino Superior *In*: MONTEIRO, V., *et al.* (orgs.). *Educar hoje: diálogos entre psicologia, educação e currículo*. Lisboa: Edições ISPA, 2019. p. 85-103.

LEMOS, L. S.; COSTA, E. R.; BARBOSA, N. C. *Conhecendo as estratégias de aprendizagem de universitários dos cursos de História e Psicologia*. [S. l.]: CAJ-UFG, 2011.

MARÔCO, J. *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. [S. l.]: ReportNumber, 2010.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Intervention in learning strategies: study with new university students. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 28, n. 69, p. 1-9, 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2839>

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, e176346, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. Approaches to learning. *In*: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. J. (eds.). *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment, 2005. p. 39-58.

MEDEIROS, E. D. A. P., *et al.* Análise da frequência da utilização das técnicas de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de ciências contábeis. *Holos*, [s. l.], v. 4, p. 2-19, 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4980>

ÖHRSTEDT, M.; SCHEJA, M. Targeting efficient studying: first-semester psychology students' experiences. *Educational Research*, [s. l.], v. 60, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1406314>

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A.; ALMEIDA, L. S. Questionário de dificuldades antecipadas de Adaptação ao Ensino Superior (QDAA-ES): validação. *Revista AMAzônica*, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 33-55, jan./jun. 2021.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. 6. ed. rev. Lisboa: Sílabo, 2014.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 443-448, dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400010>

SANTOS, A. A., et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 83-91, mar. 2006. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2006000100010>

SCHILLING, J. On the pragmatics of qualitative assessment: designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, [s. l.], v. 22, n.1, p. 28-37, 2006. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28>

SOTARDI, V. A.; BROGT, E. Influences of learning strategies on assessment experiences and outcomes during the transition to university. *Studies in Higher Education*, [s. l.], v. 45, n. 9, p. 1973-1985, 2020. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647411>

VALADAS, S. C. A. T.; GONÇALVES, F. R.; FAÍSCA, L. M. M. Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 29, n. 3, p. 369-89, 2011. <https://doi.org/10.14417/ap.58>

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. The teaching of learning. *Innovation Abstracts*, [s. l.], v. 5, n. 32, p.1-3, 1983.

ZOLTOWSKI, A. P. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, v. 25, e47501, 2020. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501>



Informações sobre a autora

Fátima Leal: Doutora em Psicologia pela Universidade do Algarve. Professora auxiliar convidada no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Membro integrado no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Contato: fhleal@uevora.pt

Contribuição dos autores: Fátima Leal – Concepção e elaboração do artigo; coleta e análise de informação; escrita do texto e revisão da escrita final.

Dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Conflitos de interesse: A autora declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), no âmbito do projeto Aprender e Ensinar na Universidade, PTDC/CED-EDG/29252/2017 (Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora).