



ARTIGO | Fluxo contínuo

LASSI: diagnóstico de estratégias de estudo e aprendizagem em estudantes universitários

LASSI: diagnosis of learning and study strategies of university students

LASSI: diagnóstico de estratégias de estudio y aprendizaje de estudiantes universitarios

Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹
Evely Boruchovitch
Natália Moraes Góes

RESUMO

O estudo teve como objetivo conhecer as estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes universitários e examinar a relação dessas estratégias com variáveis sociodemográficas e da vida acadêmica dos participantes. Participaram 121 estudantes de uma universidade pública do estado do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram que os estudantes utilizam estratégias diversas de estudo e aprendizagem. Diferenças significativas emergiram em função da idade, do semestre, da autopercepção sobre o desempenho e da intenção de continuar o curso, indicando a necessidade de que essas variáveis sejam consideradas no delineamento de programas de intervenção.

Palavras-chave: estratégias cognitivas e metacognitivas; ensino superior; formação de professores.

ABSTRACT

The study aimed to know the learning and study strategies of university students and examine the relationship of these strategies with participants' sociodemographic and academic life variables. The sample consisted of 121 students from a public university located in the state of Rio Grande do Sul. Results showed that students use various learning and study strategies. Significant differences emerged as a function of age, semester, self-perception of performance and intention to continue the course, indicating the need to consider these variables when designing intervention programs.

Keywords: cognitive and metacognitive strategies; university

¹ *In memoriam*. Esse artigo é fruto de uma pesquisa de Pós-doutorado Sênior da 1ª autora, realizado no âmbito de um projeto de pesquisa maior, coordenado pela segunda autora (Processo Universal: 403620/2016-3).

education; teacher education.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo conocer las estrategias de estudio y aprendizaje de los estudiantes universitarios y examinar la relación de estas estrategias con variables sociodemográficas y de vida académica de los participantes. Participaron 121 estudiantes de una universidad pública del estado de Rio Grande do Sul. Los resultados mostraron que los estudiantes utilizan diferentes estrategias de estudio y aprendizaje. Surgieron diferencias significativas en función de la edad, del semestre, de la autopercepción de desempeño y de la intención de continuar el curso, lo que indica la necesidad de que estas variables sean consideradas en el diseño de los programas de intervención.

Palabras-clave: estrategias cognitivas y metacognitivas; enseñanza superior; formación de profesores.

Introdução

O número de estudantes que integram o Ensino Superior (ES) no Brasil tem aumentado significativamente. Constata-se que o total de matrículas cresceu 32,8%, de 2011 a 2021, com a taxa média de crescimento anual de 2,9%. Existem, no Brasil, 313 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas: 134 instituições estaduais (42,8%), 119 federais (38%), 60 municipais (19,2) e 2.261 privadas. Em 2018, foram oferecidas mais de 13,5 milhões de vagas em cursos de graduação (BRASIL, 2022). Ao ingressarem na universidade, a maioria dos estudantes enfrenta situações desafiantes, relacionadas a diferentes domínios, como o intelectual, o emocional, o social, entre outros, e, para os quais, nem sempre, estão ou foram preparados (ALMEIDA, 2019).

No ES, ainda há certo predomínio da transmissão de conteúdos científicos de forma desarticulada à realidade dos estudantes (VALENTE; ALMEIDA, 2020). Por vezes, os alunos ficam à mercê do que o professor ensina e de que ele mostre como se faz a tarefa, relegando a segundo plano o envolvimento mais efetivo dos estudantes na descoberta e na pesquisa de fenômenos existentes em nossos contextos.

Pesquisas revelam que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes universitários podem estar relacionadas à falta de habilidades autorregulatórias para aprender, resultando, conseqüentemente, no uso pouco consciente das estratégias de aprendizagem (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; VEIGA SIMÃO; FRISON; NONTICURI, 2015; ZIMMERMAN, 2010). Essas dificuldades, por sua vez, podem também estar

associadas direta ou indiretamente com a motivação e o envolvimento acadêmico para aprender (ARCOVERDE *et al.*, 2022; CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016; PORTO; GONÇALVES, 2017).

A autorregulação da aprendizagem é um constructo que tem sido discutido na literatura nacional e internacional e consiste no autogoverno do estudante em relação a aspectos cognitivos, emocionais, motivacionais e comportamentais visando atingir determinada meta educacional (ZIMMERMAN, 2002; 2013). Como pesquisas mostram que estudantes autorregulados tendem a ser mais bem-sucedidos no contexto educativo (MCCOMBS, 2017; WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011), é crucial que estudantes universitários desenvolvam habilidades autorregulatórias para que consigam enfrentar, com mais tranquilidade, as exigências acadêmicas e possam exercer maior controle sobre seu processo de aprendizagem (ARCOVERDE *et al.*, 2022; VALENTE; ALMEIDA, 2020).

Estudantes autorregulados apresentam algumas características singulares, como altas crenças de autoeficácia e uso de estratégias de aprendizagem. As crenças de autoeficácia são definidas como “as crenças do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). Tais crenças são consideradas motivacionais porque podem levar (ou não) o estudante a se engajar em determinada tarefa. Já as estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados pelos estudantes com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação a ser aprendida (DANSEREAU, 1985).

Utilizar estratégias de aprendizagem requer conhecimento, motivação, envolvimento e reflexão, por parte do aluno (WEINSTEIN; HUSMAN; DIERKING, 2000). Para que as estratégias de aprendizagem exerçam sua função de auxiliar e potencializar a aprendizagem, três tipos de conhecimentos são necessários: o declarativo, o processual e o condicional (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011).

O declarativo consiste no conhecimento sobre a identificação e o acesso a diferentes estratégias de aprendizagem – por exemplo, as estratégias de resumir, sublinhar, tomar notas, parafrasear, entre outras. O conhecimento processual refere-se a saber como usar as estratégias de aprendizagem – por exemplo, saber fazer um resumo, saber tomar notas, saber construir um mapa

conceitual. Por fim, o conhecimento condicional diz respeito a saber escolher a estratégia mais adequada para determinada situação e quando é melhor utilizá-la. Este conhecimento requer do estudante a reflexão acerca do material a ser estudado, do tempo que ele tem disponível e das variáveis contextuais de que dispõe num determinado momento (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020).

Entende-se que nem todas as estratégias de aprendizagem servem para tudo e para todos. Algumas são valiosas para certas situações e outras não, embora possamos estar diante de condições aparentemente similares. Por exemplo, o mapa conceitual é uma excelente estratégia, mas, para alguns estudantes, pode ser considerado muito complexo ou difícil de fazer e não atender suas necessidades de aprendizado. Para que os alunos usem as estratégias de forma eficaz, eles precisam, primeiramente, obter conhecimento condicional sobre qual estratégia de aprendizagem adotar e quando ela pode ou não ser útil (MCCOMBS, 2017; WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011).

Estudos nacionais e internacionais mostram que estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem apresentam melhor rendimento acadêmico (BORUCHOVITCH, 1999, 2007; ENDO; MIGUEL; KIENER, 2017; MCCOMBS, 2017); melhor desempenho na construção de textos narrativos (COSTA; BORUCHOVITCH, 2009) e demonstram mais motivação intrínseca para aprender (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2012; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013), entre outras vantagens. Embora a literatura aponte os inúmeros benefícios do uso das estratégias de aprendizagem, ainda são poucos os estudantes que as utilizam adequadamente. Muitos fazem uso somente de estratégias de aprendizagem superficiais, as quais não garantem uma aprendizagem profunda dos conteúdos (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012; MCCOMBS, 2017; POZO *et al.*, 2008; WEINSTEIN, MAYER, 1986). Para superar esse entrave, é necessário que se estabeleça uma nova cultura de ensino e aprendizagem, que considere não somente a transmissão do conteúdo, mas também a reflexão sobre como o estudante aprende e os processos psicológicos promotores da aprendizagem. Destaca-se, ainda, a urgência do ensino das estratégias de aprendizagem para os estudantes de curso de formação de professores, pois serão eles que ensinarão aos seus alunos em suas futuras salas de aula (BORUCHOVITCH, 2014; DEMBO; SELI, 2008).

O reconhecimento da importância das estratégias de aprendizagem, a expansão de pesquisas sobre as variáveis que influenciam a aprendizagem e a necessidade de professores e futuros professores conhecerem, utilizarem e ensinarem estratégias de aprendizagem motivaram a realização do presente estudo. Partiu-se das seguintes questões norteadoras: quais as estratégias de estudo e aprendizagem estudantes de cursos de licenciatura reportam utilizar? Variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica dos alunos influenciam seu relato sobre o uso dessas estratégias? Assim, os objetivos do presente estudo foram: conhecer as estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes universitários matriculados em cursos de licenciatura de uma instituição pública de ES de uma cidade do Rio Grande do Sul; e examinar a relação dessas estratégias com variáveis sociodemográficas e com a vida acadêmica dos participantes.

Método

A presente pesquisa pode ser considerada como exploratória, descritiva-correlacional e de abordagem quantitativa.

Participantes

A pesquisa contou com a participação de 121 estudantes de distintos cursos de licenciatura de uma universidade pública, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de um grupo heterogêneo de diferentes gêneros, idades e raças, sendo a maioria oriundos de escolas públicas. Como o perfil sociodemográfico dos participantes se constitui como uma das variáveis de interesse do presente estudo, sua caracterização detalhada será apresentada na seção de resultados deste artigo.

Instrumentos de Coleta de dados

Questionário sociodemográfico e de vida acadêmica.

O questionário é composto por dez questões de múltipla escolha. Três questões investigavam os dados pessoais dos estudantes, como: idade, gênero e raça. As demais questões eram voltadas para os aspectos da vida acadêmica

do estudante, como o tipo de escola frequentada no Ensino Médio, o semestre, o turno e a área do curso. Dentre essas questões, duas eram no formato de escala *Likert*,² a questão sobre a autopercepção sobre seu desempenho e intenção de continuar o curso de graduação. Na questão sobre a autopercepção do desempenho, as opções de resposta variaram de “bem acima da média da turma” (um) a “bem abaixo da média da turma” (cinco). Já na questão referente à intenção de continuar no curso, as opções de respostas variaram de “nenhuma intenção em continuar o curso” (um) a “total intenção em continuar o curso” (sete).

Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem – LASSI (3.ª edição)

Este inventário, desenvolvido por Weinstein, Palmer e Acee (2016), tem por objetivo avaliar a consciência dos estudantes sobre o uso de estratégias de estudo e aprendizagem relacionadas à habilidade, à vontade e à autorregulação da aprendizagem, componentes da aprendizagem estratégica, de acordo com o Modelo de Aprendizagem Estratégica (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011; WEINSTEIN; PALMER; ACEE, 2016). O questionário é composto por 60 itens, com cinco opções de respostas: “raramente me descreve”, “geralmente não me descreve”, “às vezes me descreve”, “geralmente me descreve” e “quase sempre me descreve”. Dos 60 itens, 34 têm pontuação invertida, em virtude da direcionalidade na qual foram redigidos.

Os itens do LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) são divididos em 10 escalas, cada uma composta por seis itens. A pontuação pode variar de seis a 30 em cada escala. Na sequência, as 10 escalas do LASSI são elencadas com seus respectivos exemplos: Ansiedade (Entro em pânico quando faço uma prova importante); Atitudes (Estudo somente os assuntos de que gosto); Concentração (Concentro-me totalmente quando estudo); Processamento da Informação (Tento estabelecer relações entre o que estou aprendendo e o que já sei); Motivação (Mesmo quando os conteúdos são chatos e desinteressantes, consigo continuar estudando até terminar); Seleção das ideias principais (Durante uma discussão em sala de aula, tenho problemas para

² A escala de Likert é composta por várias afirmações sobre um determinado constructo para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância (SILVA JUNIOR; COSTA, 2014).

identificar o que é realmente importante para colocar em minhas anotações); Autotestagem (Quando me preparo para uma prova, crio questões que acho que poderiam cair nela); Estratégia para realização de provas (Ao fazer provas, escrever trabalhos etc., acho que compreendo mal o que é pedido e perco pontos por isso); Gerenciamento do tempo (Acho difícil seguir um cronograma de estudo); e Utilização de recursos acadêmicos (Mesmo quando é difícil completar uma tarefa de uma aula, não peço ajuda). Para a interpretação dos resultados do LASSI, deve-se considerar que, quanto maior a média nos itens e nas escalas que o compõem, maior é a tendência de a amostra lidar bem com a variável investigada.

A versão brasileira do LASSI 3ª edição foi traduzido para o português por duas pesquisadoras doutoras e uma pesquisadora mestre em Educação, na ocasião, vinculadas a uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, todas com domínio da língua inglesa e conhecimento do referencial teórico que embasou a construção do instrumento (BORUCHOVITCH; GÓES; FELICORI; ACEE,2019). Em seguida, a versão traduzida foi submetida a procedimentos de *backtranslation*, realizados por uma tradutora, doutora em língua inglesa, com domínio do português. Por fim, o questionário foi revisado e validado por um dos autores da escala original.

A consistência interna da escala original foi aferida em amostras grandes de estudantes universitários americanos pelo coeficiente Alpha de Cronbach.³ Os valores de alfa foram altos para todas as escalas, variando de 0,76 a 0,86. Os resultados preliminares, em amostra nacional de 163 estudantes de uma universidade pública do interior de São Paulo, revelaram consistência interna, aferida pelo coeficiente Alpha de Cronbach com valores de alfa de 0,911 para o LASSI total e de 0,717 a 0,843 para as demais escalas, com exceção da escala Utilização de recursos acadêmicos, cujo valor de alfa, segundo Prieto e Muñiz (2000), foi bem abaixo do aceitável ($\alpha=0,386$) (BORUCHOVITCH; GÓES; FELICORI; ACEE,2020). Optou-se por mantê-la no presente estudo, pois o inventário completo ainda se encontra em fase de validação para amostra brasileira.

³O Alpha de Cronbach é um índice utilizado para medir a confiabilidade do tipo consistência interna de uma escala, ou seja, para avaliar a magnitude das correlações entre os itens de um instrumento (CORTINA, 1993).

Procedimentos de coleta de dados

A instituição em que a coleta de dados foi realizada foi coparticipante de um projeto maior, coordenado pela segunda autora do presente estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número do CAAE 81094017.0.0000.8142. Após a aprovação, fez-se contato com os professores da Instituição de ES, por *e-mail*, para o agendamento de horário para a coleta de dados.

Os instrumentos de coleta foram aplicados em sala de aula, utilizando a Plataforma Autorregular⁴. O processo foi acompanhado por uma doutoranda que, inicialmente, explicou os objetivos do estudo e deixou os estudantes livres para participarem ou não da pesquisa. Em seguida, foi disponibilizado o *link* da pesquisa para os alunos, no qual eles cadastraram seus e-mails. Após esse cadastro, os estudantes receberam os instrumentos da pesquisa a serem utilizados. Ao acessarem a pesquisa, a primeira página apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido das questões sociodemográficas, das instruções para responder ao LASSI; e do LASSI propriamente dito, a ser respondido. Os alunos levaram de 30 a 40 minutos para responder aos instrumentos.

Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados utilizando o programa *Statistical Analysis System for Windows (SAS)*, versão 9.2, 2002-2008. Foram realizadas análises descritivas em que se calcularam médias, medianas, desvios-padrão, valores mínimos e máximos. A consistência interna de cada escala do LASSI e do LASSI total foi estimada pelo Alpha de Cronbach. Análises comparativas dos escores dos participantes no LASSI, em função das variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica, também foram realizadas. Após verificar que os dados não apresentavam distribuição normal pelos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov, foram utilizados os testes de Mann-Whitney para comparar as variáveis entre dois grupos, e o Kruskal-Wallis para comparar as variáveis entre três ou mais grupos (SIEGEL; CASTELLAN, 2006).

⁴Informações mais detalhadas acerca do desenvolvimento e do funcionamento da plataforma podem ser encontradas em Boruchovitch, Góes, Felicori e Acee, 2019.

As variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica foram agrupadas para fins de análise estatística. O gênero foi agrupado em dois grupos: 1. Feminino e 2. Masculino. A idade dos participantes foi organizada em três grupos: 1. Idade abaixo de 20 anos; 2. Idade de 20 a 24 anos e 3. Idade igual ou maior de 25 anos. A variável raça formou dois grupos: 1. Brancos e 2. Não brancos. A variável tipo de escola cursada no Ensino Médio foi agrupada em três grupos: 1. Escola pública; 2. Escola Particular; 3. Escola pública/particular. A variável semestre do curso formou três grupos: 1. Estudantes no 1.º semestre; 2. Estudantes do 2.º ao 3.º semestre e 3. Estudantes do 4.º ao 10.º semestre. A área de conhecimento foi agrupada em quatro: 1. Artes; 2. Biológicas; 3. Exatas e 4. Humanas. O turno do curso foi organizado em três grupos: 1. Integral; 2. Matutino e Vespertino; 3. Noturno. A autopercepção do desempenho incluiu quatro grupos: 1. Bem acima da média e acima da média; 2. Na média; 3. Abaixo da média e bem abaixo da média; 4. Sem autopercepção, ainda, por ser ingressante. Por fim, as respostas relacionadas à intenção de continuar o curso de graduação compuseram três grupos: 1. Nenhuma intenção e moderada intenção; 2. Muita intenção e muitíssima intenção; 3. Total intenção de continuar o curso.

Resultados

Os resultados obtidos no presente estudo serão relatados de acordo com a seguinte sequência: inicialmente, a análise descritiva das variáveis que constituem o questionário sociodemográfico e de vida acadêmica será apresentada, seguida da análise descritiva das escalas que compõem o LASSI, na versão traduzida para o português, e suas respectivas consistências internas. Por fim, será descrita a análise comparativa entre os escores do LASSI, também na versão traduzida para o português, e as variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica.

Análise descritiva do questionário sociodemográfico e de vida acadêmica

No que concerne às variáveis sociodemográficas, do total de 121 participantes, 78 (64,46%) eram do gênero feminino e 43 (35,54%) do masculino. No tocante à idade, 37 (30,58%) participantes tinham menos de 20 anos, 53 (43,80%) estavam entre 20 e 24 anos e 31 (25,62%) tinham idade acima de 30 anos. Os participantes eram predominantemente brancos (n=88; 72,73%), enquanto os não brancos compuseram a amostra em menor proporção (n=33; 27,27%). A maioria dos participantes era proveniente de escola pública (n=107; 88,43%), sendo 10 (8,26%) oriundos de escolas particulares e 4 (3,31%) advindos de escolas públicas e particulares.

Os semestres de curso variaram do primeiro ao décimo, com estudantes mais concentradamente nos semestres iniciais. O primeiro semestre contou com um total de 78 estudantes (64,46%); o segundo e terceiro semestre com 23 estudantes (19%) e do quarto ao décimo semestre com 20 estudantes (16,55%). Nas áreas do conhecimento referentes aos cursos havia em Artes 12 (9,92%), nas Biológicas 11 (9,09%), nas Exatas 33 (27,27%) e nas Humanas 65 (53,72%). Da amostra total, 41 alunos (33,88%) realizavam curso no período integral, um aluno (0,83%) no matutino, 18 alunos (14,88%) no vespertino e 61 (50,41%) no noturno. Constatou-se, nas questões referentes à vida acadêmica, que houve predomínio, na amostra, de estudantes dos cursos de Pedagogia (n=36; 29,75%), Matemática (n=18; 14,88%) e Ciências Sociais (n=13; 10,74%). Os demais participantes (n=59; 48,76%) distribuíram-se nos cursos de Educação Física (n=11; 9,09%), Química (n=11; 9,09%), Geografia (n=9; 7,44%), Dança (n=7; 5,79%), Física (n=4; 3,31%), História (n=4; 3,31%), Música (n=4; 3,31%), Letras (n=3; 2,48%) e Educação Musical (n=1; 0,83%). Os estudantes relataram, em maioria, ter total intenção de continuar o curso de graduação (n=84; 69,42%). No que se refere à autopercepção do desempenho, 7 (5,79%) avaliaram suas notas como bem acima da média; 41 estudantes (33,88%) consideram-nas como acima da média; 38, na média (31,40%); 10, abaixo da média (8,26%); e 4, bem abaixo da média (3,31%). Do total de estudantes, 21 (17,36%) eram ingressantes e não tinham notas até o momento da coleta de dados (sem autopercepção/ingressante).

Consistência interna e análise descritiva (da versão traduzida para o português) do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (LASSI)

Os valores de Alpha de Cronbach evidenciaram a boa consistência interna do instrumento (PESTANA; GAGEIRO, 2008) e sugerem que ele, como um todo, tem confiabilidade, à exceção da escala Utilização de Recursos Acadêmicos, cujo alfa foi bem baixo. A escala de Atitudes teve um valor de alfa aceitável para pesquisas em Ciências Humanas, embora ligeiramente abaixo de 0,70 (PRIETO; MUÑIZ, 2000). Apesar de as duas escalas terem apresentado valores de alfa que poderiam ser melhorados pela retirada de itens, optou-se por não excluir nenhum item ainda, já que o exame mais detalhado das propriedades psicométricas do LASSI, conforme mencionado anteriormente, encontra-se em andamento em amostras maiores e mais representativas.

A média total na escala foi de 3,21. As médias nas escalas variaram de 2,61 a 4,03 e as medianas de 2,50 a 4,17. Os valores mais baixos da média e da mediana foram localizados na escala de Ansiedade (M=2,61; Mdn=2,50) e os mais altos, na escala de Atitudes (M=4,03; Mdn=4,17). A média do valor mínimo foi de 1,83 e do valor máximo, de 4,65. A Tabela 1, a seguir, apresenta a consistência interna e a análise descritiva das escalas que compõem o LASSI.

Tabela 1 – Valores do Alpha de Cronbach, dos desvios padrão, das médias, dos valores mínimos, das medianas e dos valores máximos do LASSI

LASSI	α	Dp	Média	Mediana	Valor Mínimo	Valor Máximo
Ansiedade	0,870	1,06	2,61	2,50	1,00	4,83
Atitudes	0,680	0,59	4,03	4,17	1,83	5,00
Concentração	0,791	0,85	3,09	3,17	1,00	5,00
Proc. da informação	0,764	0,78	3,52	3,50	1,83	5,00
Motivação	0,766	0,79	3,53	3,50	1,00	5,00
Seleção das ideias principais	0,795	0,83	3,31	3,33	1,33	5,00
Autotestagem	0,730	0,88	2,86	2,83	1,33	4,83
Estratégias para teste	0,790	0,87	3,31	3,33	1,17	5,00
Gerenciamento do tempo	0,803	0,93	2,85	2,83	1,17	5,00
Util. de recursos acadêmicos	0,501	0,68	2,98	3,00	1,17	4,67
LASSI total	0,934	0,55	3,21	3,13	1,83	4,65

Legenda: α = Alfa de Cronbach; Dp= Desvio Padrão; Proc. da Informação=Processamento da Informação; Util. de recursos acadêmicos= Utilização de recursos acadêmicos.

Fonte: Autoras (2023).

Análises comparativas dos escores dos participantes no LASSI (versão traduzida para o português) em função das variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica

Os resultados referentes à comparação entre os escores do LASSI e as variáveis sociodemográficas são descritos na Tabela 2 (EM ANEXO).

Os dados da Tabela 2 revelaram diferenças significativas nos escores das escalas do LASSI quanto ao gênero, à idade, ao semestre do curso, à intenção de continuar o curso e à autopercepção do desempenho. Participantes do gênero masculino obtiveram escores significativamente maiores na escala de Ansiedade e, os do feminino, na escala de Autotestagem. Os estudantes mais velhos (idade igual ou superior a 25 anos) relataram escores significativamente maiores na escala de Ansiedade, quando comparados aos estudantes com idade inferior a 20 anos. Superaram também os estudantes com idade entre 20 e 24 anos na escala de Seleção das ideias principais e no LASSI total. No que concerne ao semestre do curso, os dados indicaram que os estudantes do 4.^o ao 10.^o semestre apresentaram escores significativamente mais altos nas escalas de Processamento da informação, Motivação e Autotestagem, quando comparados aos do 2.^o e 3.^o semestres. Os estudantes do 4.^o ao 10.^o semestre também superaram os estudantes do 1.^o semestre na escala de Autotestagem.

A variável intenção de continuar o curso mostrou-se significativamente associada aos escores dos estudantes em diversas escalas do LASSI. Aqueles que reportaram total intenção de continuar o curso apresentaram escores significativamente mais altos nas escalas de Atitudes, Concentração, Seleção das ideias principais, Estratégias para testes e LASSI total, quando comparados àqueles que mencionaram nenhuma ou moderada intenção de continuá-lo. Ademais, os estudantes que se autoperceberam como tendo notas na média, acima ou bem acima da média da turma tiveram escores mais altos nas escalas de Ansiedade e LASSI total do que alunos com autopercepção de desempenho abaixo ou bem abaixo da média da turma. Já nas escalas de Seleção das ideias principais e Estratégias para testes, estudantes com autopercepção de desempenho na média, acima e bem acima da média superaram os estudantes que consideraram o seu desempenho abaixo e bem abaixo da média.

Não foram encontradas relações significativas entre as variáveis: área de conhecimento, turno do curso, tipo de escola no Ensino Médio e raça. As demais

variáveis apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Discussão

No presente estudo, exploraram-se as estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes universitários, matriculados em cursos de licenciatura de uma instituição pública de ES de uma cidade do Rio Grande do Sul. Examinou-se, também, a relação dessas estratégias com variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica dos participantes.

Os estudantes de graduação vivenciam, em seu cotidiano, diversas mudanças que podem ocasionar sintomas de ansiedade e de estresse no desempenho de suas atividades no âmbito institucional, familiar, vocacional e afetivo (ALMEIDA; SOARES, 2003; PACHANE, 2003). Na escala de Ansiedade do LASSI, os participantes do gênero masculino e os mais velhos apresentaram escores mais altos do que as mulheres e os estudantes mais novos. Escores mais altos nessa escala de ansiedade indicam que os estudantes lidam melhor com essa variável, quando comparados aos escores mais baixos. Assim, pode-se aventar que os estudantes do gênero masculino e mais velhos tendem a lidar melhor com a ansiedade do que aqueles do gênero feminino e mais novos. Resultados semelhantes foram localizados em Boruchovitch *et al.* (2019). Mais especificamente em relação ao gênero, os resultados do presente estudo convergiram também com a literatura da área (ABULELA; BART, 2021; ARCOVERDE *et al.*, 2022; BORUCHOVITCH *et al.*, 2020).

Os estudantes mais velhos, com idade superior a 25 anos, também superaram os estudantes mais novos, com idades entre 20 e 24, na escala de Seleção de Ideias Principais e no LASSI total. De modo semelhante, os estudantes do 4.^o ao 10.^o semestre alcançaram escores mais altos nas escalas de Processamento da informação, Motivação e Autotestagem, quando comparados aos do 2.^o e 3.^o semestres. Face a esses resultados, é possível levantar a hipótese de que, por um lado, os estudantes em semestres mais avançados do curso podem ter tido oportunidades de aprender a usar estratégias de estudo e aprendizagem. Por outro, pode-se ainda supor que as demandas, ao longo do curso, podem ter feito com que eles precisassem rever suas estratégias de estudo e aprendizagem, o que talvez não tenha ainda acontecido com os estudantes dos semestres mais iniciais do curso. De modo distinto ao

observado no presente estudo, Arcoverde *et al.* (2022) e Endo, Miguel e Kiefer (2017) encontraram escores significativamente mais altos nas estratégias de estudo e aprendizagem entre estudantes nos semestres iniciais. Em linhas gerais, tais resultados destacam a necessidade de que pesquisas futuras possam examinar, com mais profundidade e em amostras maiores, as tendências desenvolvimentais no comportamento estratégico no ES.

Os estudantes que reportaram total intenção de continuar o seu curso de graduação tiveram escores elevados nas escalas de Atitudes, Concentração, Seleção das ideias principais, Estratégias para realização de testes e LASSI total. Isso é corroborado por Porto e Gonçalves (2017), ao pontuarem que os estudantes que já ultrapassaram a metade do curso conseguem ter índices mais elevados de Processamento da informação, Motivação e Autotestagem, e isso pode revelar maior motivação para realizar determinadas tarefas acadêmicas, possibilitar-lhes rever conteúdos estudados e ter ganhos pessoais e específicos relacionados à progressão e avaliação.

Por fim, a autopercepção do próprio desempenho foi uma variável que também se associou a diferenças significativas nos escores dos participantes em algumas escalas do LASSI. Os dados revelaram, de modo geral, que, quando os estudantes apresentam autopercepção mais positiva sobre seu desempenho, eles também tendem a lidar melhor com a sua ansiedade e a utilizar mais e melhor as estratégias de estudo e aprendizagem. Tais achados vão na mesma direção dos encontrados em pesquisa com universitários brasileiros em cursos de formação de professores (BORUCHOVITCH *et al.*, 2019). Zimmerman (2010) também encontrou que estudantes universitários autorregulados apresentam autopercepções mais positivas acerca do seu desempenho acadêmico.

Considerações finais

Em síntese, os resultados revelaram que os estudantes investigados utilizam moderadamente estratégias de estudo e aprendizagem. Apontaram também que os estudantes mais velhos, de semestres mais avançados do curso, que indicaram forte intenção em continuar o curso e que apresentaram

percepção de desempenho como acima e bem acima da média foram os que relatam usar mais estratégias de estudo e aprendizagem. Ademais, os dados indicaram que os estudantes do gênero masculino tendem a lidar melhor com a ansiedade do que os do feminino. Já as participantes do gênero feminino superaram os do gênero masculino no relato de uso das estratégias de autotestagem.

Acredita-se que os resultados ora encontrados podem auxiliar o desenvolvimento de programas de intervenção, baseados em evidências científicas que levem em conta o impacto das variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica no engajamento do comportamento estratégico. Assim, nestas ações interventivas, maior atenção pode ser dada às fragilidades específicas que emergiram na presente pesquisa, em determinados grupos, como, por exemplo, a ansiedade em estudantes do gênero feminino, o ensino e o incentivo das estratégias de autotestagem entre os estudantes do gênero masculino, o comportamento menos estratégico de estudantes mais jovens e de semestres iniciais, bem como o fortalecimento das estratégias de estudo e aprendizagem de estudantes com baixa autopercepção sobre o desempenho acadêmico e entre aqueles com pouca intenção em continuar o curso.

Espera-se também que os resultados da presente pesquisa, ao serem compartilhados com professores universitários, possam ajudá-los a sistematizar novas práticas e propostas de trabalho em sala de aula que favoreçam e fortaleçam o emprego das estratégias de aprendizagem entre os estudantes. Igualmente importante é que a presente pesquisa possa inspirar outros pesquisadores a identificarem as estratégias de estudo e aprendizagem em amostras maiores e mais representativas do que a investigada e de outras regiões do país, em especial, da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que as pesquisas sobre a temática da autorregulação da aprendizagem são ainda mais escassas.

Por fim, sugere-se que, em estudos futuros acerca das estratégias de estudo e aprendizagem de futuros professores sejam utilizados outros instrumentos, para além daqueles relacionados aos de autorrelato, de forma a tornar possível desvelar se os estudantes fazem, de fato, o que reportam fazer. Ademais, recomenda-se que instrumentos de análise qualitativa sejam combinados aos instrumentos quantitativos e que outras variáveis

sociodemográficas sejam analisadas, por exemplo, o fato do estudante ser ou não trabalhador, o grau de escolaridade de seus pais, suas condições de acesso à internet, entre outros caminhos.

Referências

ABULELA, Mohammed; BART, William. Learning and study strategies and engagement among Egyptian undergraduates: do gender and discipline matter? *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, v.41, n.9, pp. 1160-1179, nov. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2020.1834076>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ALMEIDA, Leandro da Silva. Ensino superior: combinando exigências e apoios. *In: ALMEIDA, Leandro da Silva. Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades*. Braga: Adipsieduc, 2019. pp.17-33.

ALMEIDA, Leandro da Silva; SOARES, Ana Paula. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. *In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.), Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003. pp. 15-40.

ARCOVERDE, Angela Regina dos Reis; BORUCHOVITCH, Evely; GÓES, Natália Moraes; ACEE, Taylor. Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicologia -Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 35, pp. 1-14, Jan. 2022. Disponível em: <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-021-00203-x>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital*,v.8, n.2, pp. 156-167, dez. 2007.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.12, n.2, pp. 1-16, dez. 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.18, n.3, pp. 401-409, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHjy84FGcJKzHCCMSQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023

BORUCHOVITCH, Evely; GÓES, Natália Moraes; FELICORI, Carolina Moreira; ACEE, Taylor. Translation and adaptation of the Learning and Study Strategies Inventory –LASSI 3rd edition for use in Brazil: methodological considerations.

Educação em Análise, Londrina, v.4, n.1, pp. 6-20, jul. 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35527>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BORUCHOVITCH, Evely; GÓES, Natália Moraes; ACEE, Taylor; FELICORI, Carolina Moreira. Brazilian students' learning and study strategies in teacher education programs. *Educação: Teoria e Prática*, v. 30, n. 63, pp.1-18, nov. 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14683/11867>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997, 604p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2021*. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

COSTA, Elis Regina; BORUCHOVITCH, Evely. As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.22, n.2, pp. 173-180, dez. 2009.

CORTINA, Jose. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, v. 78, n.1, pp. 98-104, jan. 1993.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *Radar*, Brasília, v. 46, pp. 7-12, ago. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307936015_EVOLUCAO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_PRIVADA_NO_BRASIL_DA_REFORMA_UNIVERSITARIA_DE_1968_A_DECADA_DE_2010. Acesso em: 18 jan. 2023.

CUNHA, Neide Brito; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Revista Interamericana de Psicologia*, v.46, n.2, pp. 247-253, set. 2012. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-29242-008>. Acesso em: 29 nov. 2023.

DANSEREAU, Donald. *Learning Strategy Research*. (Vol.1). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1985, 239p.

DEMBO, Myron; SELI, Helena. *Motivation and learning strategies for college success*. New York: Routledge, 2008, 296p.

ENDO, Marcela Miyumi Cavamura; MIGUEL, Fabiano Koich; KIENER, Nádia. Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: um estudo exploratório. *Quaderns Psicol*, Barcelona, v.19, pp. 73-87, jan. 2017.

Disponível em:

<https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/321345>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem – modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In: FRISON, L.M.B.; BORUCHOVITCH, E. *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 17-30.

GALVÃO, Afonso; CAMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 93, n. 235, pp. 627-644, set/dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/gjHbgzYwHTj3CqjJVBPdBDM/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 ago. 2020.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las*. Petrópolis: Vozes, 2020, 126p.

MCCOMBS, Barbara. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner – A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, v.2, n.6, pp.1-21, abr. 2017. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2017.00006/full>. Acesso em 05 abr.2023.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista E-PSI*, v.1, pp. 102-126, abr. 2014. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2014/Ano4-Volume1-Artigo5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PACHANE, Graziela Giusti. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (org.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral, 2003. pp. 155-186.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. *Análise de dados para Ciências Sociais*. 6. ed. Lisboa: Sílabos, 2008, 1240p.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, v.12, n.3, jul. 2013.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, pp. 515-522, set/dez, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/F7Qm3MHG9pgLCKdXGsyKzxJ/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 15 ago. 2020.

POZO, María Del Rocío Hernández; ÁLVAREZ, Osmaldo Coronado; CONTRERAS, Viridiana Araújo; RESÉNDIZ, Sandra Cerezo. Desempenho acadêmico de universitários em relação com ansiedade escolar e auto-avaliação. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 11, n. 1, pp. 13-23, jun. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79811102>. Acesso em: 18 jan. 2023.

PRIETO, Gerando; MUÑIZ, José. Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España. *Papeles del Psicólogo*, Madri, v. 77, pp. 65-72, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237040137_Un_modelo_para_evaluar_la_calidad_de_los_tests_utilizados_en_Espana. Acesso em: 17 jan. 2023.

SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. SAS InstituteInc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

SIEGEL, Sidney.; CASTELLAN, John. *Estatística Não-Paramétrica para Ciências do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2ª edição, 2006, 448p.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, v. 15, pp. 1-16, out. 2014. Disponível em: https://revistapmkt.com.br/wp-content/uploads/2022/01/1_Mensuracao-e-Escalas-de-Verificacao-uma-Analise-Comparativa-das-Escalas-de-Likert-e-Phrase-Completion-1.pdf. Acesso em 29 nov. 2023.

VALENTE, Sabrina; ALMEIDA, Leandro da Silva. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-PSI*, v.9, n.1, pp.152-164, jun. 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo10/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo NONTICURI, Amélia Rodrigues. Dos significados à autorregulação: perspectivas de estudantes com trajetórias acadêmicas de insucesso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v.1, pp. 48-53, out. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/283550841>. Acesso em: 18 jan. 2023.

WEINSTEIN, Claire Ellen; ACEE, Taylor; JUNG, Jae Hak. Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching & Learning*, Texas, v.126, pp. 45-53, 2011. Disponível em: <https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/02/weinstein-acee-jung-2011-self-reg-and-learning-strategies.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

WEINSTEIN, Claire Ellen; HUSMAN, Jenefer; DIERKING, Douglas. Self-regulation: interventions with a focus on learning strategies. In: BOEKAERTS, Monique; ZEIDNER, Moshe; PINTRICH, Paul. *Handbook of Self-Regulation*. Cambridge: Academic Press, 2000, pp. 727-747.

WEINSTEIN, Claire Ellen; MAYER, Richard. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986, pp. 315-327.

WEINSTEIN, Claire Ellen; PALMER, David; ACEE, Taylor. *LASSI User's Manual: for those administering the learning and study strategies inventory*. Clearwater: H&H Publishing Company, Inc, 2016, 55p. Disponível em: <https://www.hhpublishing.com/LASSImanual.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, v.41, n.2, pp.64-70, jun. 2002.

ZIMMERMAN, Barry. Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, v. 25, n.1, pp. 3-17, jun. 2010.

ZIMMERMAN, Barry. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, v.48, n.3, pp.135-147, jul. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path. Acesso em 18 jan. 2023.

Recebido em: 17/04/2023.
Aceito em: 29/11/2023.

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

(In memoriam)

Ph.D em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora associada do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Áreas de interesse: autorregulação da aprendizagem, motivação para aprender, narrativas autobiográficas, delineamento de programas de intervenção para a promoção da aprendizagem autorregulada na escolarização formal.

 frisonlourdes@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3997773314507845>

 <https://orcid.org/0000-0001-6671-5808>

Evely Boruchovitch

Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles. Professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Áreas de interesse: aprendizagem autorregulada, estratégias de aprendizagem, motivação para aprender, afetividade, metacognição, variáveis afetivo-motivacionais, delineamento de programas de intervenção para a promoção da aprendizagem autorregulada na escolarização formal e construção, tradução, adaptação e validação de instrumentos para avaliação psicoeducacional.

 evely@unicamp.br

 <http://lattes.cnpq.br/1980541978397999>

 <https://orcid.org/0000-0001-7597-6487>

Natália Moraes Góes

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora colaboradora da Universidade Estadual de Londrina. Áreas de interesse: psicologia da educação, autorregulação da aprendizagem, motivação para aprender, estratégias de aprendizagem, formação de professores, intervenções psicopedagógicas.

 nataliamoraesg@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5401266231191201>

 <https://orcid.org/0000-0003-2557-0934>

Tabela 2 – Comparações dos escores das escalas do LASSI em relação às variáveis: gênero, idade, raça, tipo de escola no Ensino Médio, semestre, área eterno do curso, autopercepção do desempenho e intenção acadêmica

Escala	Gênero						Idade								Raça					
	Feminino		Masculino		Z	p	<20		20-24 anos		≥ 25		x ²	P	Branca		Não branca		Z	p
	M	Mdn	M	Mdn			M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			M	Mdn	M	Mdn		
ANS	2,38	2,17	3,03	3,17	3,24	0,001	2,22	2,17	2,72	2,65	2,67	2,83	7,78	0,020	2,65	2,67	2,49	2,33	0,67	0,503
ATI	4,05	4,17	3,98	4,17	0,05	0,957	3,92	4,00	4,14	4,02	4,08	4,17	3,35	0,187	4,02	4,08	4,04	4,17	0,27	0,786
CON	3,07	3,00	3,14	3,17	0,45	0,650	2,85	3,00	3,27	3,10	3,17	2,83	4,49	0,106	3,10	3,17	3,08	3,00	0,34	0,737
PIN	3,57	3,67	3,43	3,50	1,05	0,294	3,38	3,33	3,49	3,54	3,58	3,83	4,38	0,112	3,54	3,58	3,48	3,50	0,30	0,764
MOT	3,55	3,67	3,50	3,50	0,40	0,686	3,39	3,50	3,59	3,55	3,67	3,67	1,13	0,567	3,55	3,67	3,49	3,50	0,57	0,568
SIP	3,30	3,42	3,33	3,33	0,02	0,981	3,00	3,17	3,36	3,29	3,50	3,67	7,11	0,029	3,29	3,50	3,36	3,33	0,18	0,861
AUT	2,98	3,00	2,63	2,67	2,11	0,035	2,88	3,00	2,73	2,86	2,83	3,17	2,88	0,237	2,86	2,83	2,84	3,00	0,10	0,921
EST	3,28	3,33	3,35	3,33	0,24	0,807	3,02	2,83	3,43	3,32	3,33	3,33	4,78	0,092	3,32	3,33	3,27	3,33	0,35	0,726
GET	2,91	2,92	2,74	2,50	1,01	0,313	2,65	2,67	2,92	2,88	3,00	3,00	2,23	0,327	2,88	3,00	2,77	2,50	0,69	0,493
URA	2,93	3,00	3,09	3,00	1,08	0,282	2,89	3,00	2,99	2,95	3,00	3,00	0,85	0,654	2,95	3,00	3,09	3,17	0,98	0,329
TOTAL	3,20	3,11	3,22	3,18	0,23	0,820	3,02	3,02	3,26	3,22	3,18	3,28	6,24	0,044	3,22	3,18	3,19	3,03	0,44	0,658
Escala	Tipo de escola no Ensino Médio								Semestre											
	Pública		Particular		Pub/Part		x ²	p	1.º		2.º - 3.º		4.º - 10.º		x ²	p				
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn						
ANS	2,56	2,33	3,00	3,25	2,83	3,00	1,89	0,388	2,60	2,42	2,46	2,33	2,81	2,67	1,01	0,604				
ATI	4,01	4,17	4,12	4,08	4,38	4,42	1,57	0,456	4,06	4,17	3,82	4,00	4,14	4,17	2,29	0,318				
CON	3,12	3,17	3,07	2,83	2,54	2,00	2,03	0,362	3,07	3,17	3,04	3,00	3,25	3,17	0,62	0,734				
PIN	3,49	3,50	3,63	3,58	4,13	4,08	3,37	0,185	3,46	3,50	3,40	3,33	3,93	3,92	6,54	0,038				
MOT	3,56	3,67	3,17	3,08	3,75	3,58	3,10	0,212	3,52	3,50	3,24	3,33	3,93	3,92	7,52	0,023				
SIP	3,28	3,33	3,50	3,58	3,63	3,58	0,89	0,640	3,24	3,33	3,19	3,33	3,71	3,92	5,55	0,062				
AUT	2,87	2,83	2,78	3,00	2,63	2,67	0,29	0,865	2,78	2,75	2,74	2,67	3,31	3,33	7,28	0,026				
EST	3,28	3,33	3,52	3,50	3,46	3,17	0,64	0,726	3,26	3,33	3,14	3,33	3,68	3,75	4,88	0,087				
GET	2,82	2,83	3,08	3,08	2,96	2,42	0,87	0,647	2,81	2,83	2,85	2,83	3,00	3,08	0,76	0,683				
URA	2,96	3,00	3,27	3,50	3,00	2,92	2,26	0,323	3,00	3,00	2,97	2,83	2,94	3,00	0,19	0,912				
TOTAL	3,19	3,13	3,31	3,20	3,33	3,07	0,45	0,797	3,18	3,11	3,08	3,07	3,47	3,33	5,03	0,081				
Escala	Área de conhecimento								Turno do curso											
	Artes		Biológicas		Exatas		Humanas		x ²	p	Integral		Mat/Vesp		Noturno		x ²	p		
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn				
ANS	3,04	3,00	3,12	3,67	2,43	2,17	2,53	2,33	6,23	0,101	2,73	2,67	2,56	2,33	2,54	2,33	0,99	0,611		

LASSI: diagnóstico de estratégias de estudo e aprendizagem em estudantes universitários

ATI	4,31	4,50	4,11	4,17	4,05	4,00	3,95	4,17	3,19	0,364	4,09	4,00	4,11	4,17	3,96	4,00	1,89	0,389	
CON	3,13	2,92	3,33	3,33	3,22	3,17	2,98	2,83	3,43	0,330	3,18	3,17	3,11	3,17	3,03	3,00	1,42	0,491	
PIN	3,76	3,83	3,52	3,33	3,39	3,50	3,55	3,67	1,76	0,624	3,54	3,50	3,35	3,50	3,56	3,67	0,82	0,664	
MOT	3,78	3,67	3,73	3,83	3,57	3,67	3,44	3,50	3,25	0,355	3,54	3,67	3,39	3,33	3,57	3,67	0,89	0,640	
SIP	3,43	3,42	3,53	3,50	3,08	3,17	3,36	3,50	3,53	0,317	3,27	3,33	3,31	3,50	3,34	3,50	0,23	0,893	
AUT	2,99	3,17	2,88	2,67	2,83	2,83	2,84	2,83	0,29	0,961	2,91	2,83	2,86	3,00	2,82	2,83	0,39	0,821	
EST	3,75	3,58	3,59	3,67	2,97	3,00	3,35	3,33	7,66	0,054	3,27	3,33	3,34	3,50	3,32	3,33	0,13	0,938	
GET	3,01	3,08	2,94	2,83	2,94	3,00	2,75	2,67	1,52	0,677	2,99	3,00	2,84	3,00	2,76	2,50	1,59	0,452	
URA	3,10	3,00	2,83	2,83	3,22	3,33	2,87	3,00	7,42	0,060	3,13	3,00	3,04	3,17	2,87	2,83	3,28	0,194	
Total	3,43	3,29	3,36	3,30	3,17	3,08	3,16	3,07	2,98	0,396	3,27	3,22	3,19	3,15	3,18	3,08	0,60	0,742	
Autopercepção sobre o desempenho										Intenção de continuar o curso									
Escala	Bem/Acima		Média		Abaixo/Bem		Ingresso		x ²	p	Nenh/ Mod		Muit/Iss		Total		x ²	p	
	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			M	Mdn	M	Mdn	M	Mdn			
ANS	2,94	2,67	2,61	2,50	1,83	1,58	2,37	2,33	13,79	0,003	2,27	2,17	2,73	2,67	2,68	2,58	3,20	0,202	
ATI	4,01	4,17	4,04	4,08	3,82	3,83	4,18	4,17	4,86	0,183	3,73	3,83	3,81	3,75	4,14	4,17	10,94	0,004	
CON	3,27	3,25	3,08	3,17	2,69	3,00	2,97	3,17	4,80	0,187	2,74	2,83	2,95	2,75	3,21	3,17	6,54	0,038	
PIN	3,58	3,42	3,54	3,67	3,25	3,25	3,56	3,67	1,66	0,646	3,54	3,67	3,54	3,67	3,52	3,50	0,11	0,944	
MOT	3,67	3,75	3,54	3,67	3,17	3,42	3,47	3,50	3,63	0,304	3,25	3,50	3,37	3,42	3,64	3,67	4,01	0,134	
SIP	3,58	3,67	3,38	3,50	2,37	2,25	3,19	3,17	21,72	<0,001	2,90	2,83	3,39	3,50	3,41	3,50	6,22	0,045	
AUT	2,87	3,00	2,87	2,67	2,77	3,08	2,87	2,83	0,04	0,998	2,63	2,67	2,71	2,58	2,94	3,00	2,24	0,327	
EST	3,68	3,75	3,27	3,33	2,19	2,25	3,27	3,33	28,80	<0,001	2,75	2,83	3,29	3,33	3,46	3,50	9,75	0,008	
GET	3,11	3,17	2,64	2,50	2,63	2,83	2,75	2,83	6,58	0,086	2,51	2,50	2,90	2,83	2,93	2,92	3,83	0,147	
URA	3,00	3,00	2,94	3,00	3,00	3,00	3,02	3,00	0,16	0,984	2,94	3,00	3,00	3,00	2,99	3,00	0,11	0,949	
Total	3,37	3,33	3,19	3,11	2,77	2,84	3,16	3,15	12,35	0,006	2,93	2,87	3,17	3,31	3,29	3,23	8,52	0,014	

Legenda: ANS= ansiedade; ATI: atitudes; CON: concentração; PIN: processamento da informação; MOT: motivação; SIP: seleção das ideias principais; AUT: autotestagem; EST: estratégias para realização de teste; GET: gerenciamento do tempo; URA: utilização de recursos acadêmicos; M: média; Mdn: mediana; Mat: matutino; Vesp: vespertino; Bem/Acima: bem acima da média e acima da média; Abaixo/bem: abaixo da média e bem abaixo da média; Nenh: nenhuma intenção; Mod: moderada intenção; Muit: muita intenção; Iss: Muitíssima intenção.

Fonte: Autoras (2023).