



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 2175-3539

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional  
(ABRAPEE)

Martins, Rosana Maria Mohallem; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos  
Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica  
em universitários ingressantes: estudo correlacional  
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 23, e176346, 2019  
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)

DOI: 10.1590/2175-35392019016346

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282362941002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional

Rosana Maria Mohallem Martins<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-2744-5360>

Acácia Aparecida Angeli dos Santos<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em universitários ingressantes, explorar diferenças em relação ao curso e à faixa etária, além de estabelecer a relação entre os construtos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). Os participantes foram 109 estudantes dos cursos de Psicologia, Engenharia de Produção, Educação Física e Medicina Veterinária de uma universidade particular do sul de Minas Gerais, ambos os sexos, com idade média de 20 anos e 6 meses ( $DP=3,76$ ). Os resultados revelaram a existência de correlação moderada ( $p=0,59$ ;  $p<0,001$ ) entre os escores das escalas de estratégias de aprendizagem e da autoeficácia acadêmica. Conforme a hipótese, alunos que relataram maior uso de estratégias de aprendizagem, são os que revelaram maior autoeficácia na realização de tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Autorregulação; ensino superior; desempenho acadêmico

## *Learning strategies and academic self-efficacy in university students: a correlational study*

## Abstract

The purpose of this research was to evaluate the use of learning strategies and self - efficacy beliefs among university students, to explore differences in relation to course and age, as well as to establish the relation between constructs. The instruments used were the Learning Strategies Scale for University Students (EEA-U) and the Self-efficacy Scale in Higher Education (AEFS). The participants were 109 students from Psychology, Production Engineering, Physical Education and Veterinary Medicine from a private university in the south of Minas Gerais, both sexes, with a mean age of 20 years and 6 months ( $SD = 3.76$ ). The results showed a moderate correlation ( $p = 0.59$ ,  $p < 0.001$ ) between the scales of learning strategies and academic self-efficacy. According to the hypothesis, students who reported greater use of learning strategies are those that showed greater self-efficacy in the accomplishment of academic tasks pertinent to higher education.

**Keywords:** Self-regulation; higher education, academic performance.

## *Estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en universitarios ingresantes: estudio correlacional*

## Resumen

En esta investigación se tuvo como objetivo evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje y las creencias de autoeficacia en universitarios ingresantes, explotar diferencias en relación al curso y a la faja de edad, además de establecer la relación entre los constructos. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes Universitarios (EEA-U) y la Escala de Autoeficacia en la Formación Universitaria (AEFS). Los participantes fueron 109 estudiantes de los cursos de Psicología, Ingeniería de Producción, Educación Física y Medicina Veterinaria de una universidad privada del sur de Minas Gerais, ambos sexos, con un promedio de edad de 20 años y 6 meses ( $DP=3,76$ ). Los resultados apuntaron la existencia de correlación moderada ( $p=0,59$ ;  $p<0,001$ ) entre los escores de las escalas de estrategias de aprendizaje y de la autoeficacia académica. Conforme la hipótesis, alumnos que relataron mayor uso de estrategias de aprendizaje, son los que revelaron mayor autoeficacia en la realización de tareas académicas pertinentes a la enseñanza universitaria.

**Palabras clave:** Autorregulación; enseñanza superior; rendimiento académico.

1 Centro Universitário de Itajubá – FEPI – Itajubá – MG – Brasil; [rosanamohallem@gmail.com](mailto:rosanamohallem@gmail.com)

2 Universidade São Francisco – USF – Campinas – SP – Brasil; [acacia.angeli@gmail.com](mailto:acacia.angeli@gmail.com)

# Introdução

Nas últimas décadas, estudiosos da área de Psicologia Educacional têm questionado a afirmação de que o desempenho acadêmico estaria relacionado somente às capacidades cognitivas dos estudantes, alertando que vários fatores podem estar relacionados a dificuldades experimentadas no ensino superior (Almeida, 2002; Almeida & Soares, 2003; Dias, Franco, Almeida, & Joly, 2011; Schleich, Polydoro & Santos, 2006). Além do *background* acadêmico anterior, que muitas vezes revela a falta de conhecimentos prévios, aspectos relativos à autorregulação da aprendizagem, ao desconhecimento e seleção imprópria de estratégias para aprender e à baixa autoeficácia acadêmica têm sido considerados relevantes, razão pela qual foram investigados no presente trabalho. Conhecer as variáveis envolvidas no processo de adaptação do ingressante, que impactam em seu rendimento acadêmico pode fornecer elementos que possibilitam minimizar os impactos dos novos desafios, reduzir os índices de insucesso e evitar a evasão (Gomes & Soares, 2013).

Importante salientar que o uso de estratégias de aprendizagem depende de sua capacidade de autorregulação, considerada como uma atividade proativa em que os alunos aprendem com a implantação de estratégias, descartando eventual postura passiva diante o processo de aprendizagem (Zimmerman & Labuhn, 2012). Estudantes autorregulados planejam, monitoram a sua compreensão, avaliam-se no seu processo de estudo, responsabilizam-se pelas suas conquistas, têm consciência de suas capacidades e limitações e utilizam estratégias de aprendizagem diversificadas e adequadas para cada situação (Joly, Dias, Almeida, & Franco, 2012). Desse modo, a utilização de estratégias de aprendizagem faz parte do processo de autorregulação e são procedimentos utilizados para facilitar a aquisição, o armazenamento e utilização da informação, auxiliando no rendimento acadêmico (Almeida & Soares, 2003; Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Pozo, 1996; Taveira & cols., 2000).

O outro construto abordado, e relacionado ao rendimento acadêmico diz respeito às crenças de autoeficácia. De acordo com Bandura (1993), a autoeficácia acadêmica diz respeito à crença do estudante em sua capacidade de organizar e executar ações referentes às atividades e exigências acadêmicas. Alunos com alta autoeficácia são mais engajados cognitivamente, são mais persistentes diante dos desafios acadêmicos, bem como são mais disponíveis para as atividades de estudo. Índices elevados de autoeficácia acadêmica têm sido relacionados à capacidade de aprender a aprender, pois os estudantes que se percebem autoeficazes para aprender, persistem em tarefas mais desafiadoras e autorregulam o próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, os alunos selecionam e utilizam diversas estratégias de aprendizagem, buscando as mais apropriadas para lidar com diferentes tipos de tarefas, apresentando melhor desempenho acadêmico (Bandura, 1997; Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1986).

Em síntese, os construtos estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica se relacionam de forma recíproca. Considerando que um elevado nível de autoeficácia pode ser preditor do rendimento acadêmico o aluno que autorregula a sua aprendizagem e utiliza diferentes estratégias tem maiores chances de alcançar melhores resultados. Por consequência, se perceberá mais eficaz diante das tarefas acadêmicas (Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman & Cleary, 2006).

Para que se possa identificar o nível de autoeficácia e as estratégias autorregulatórias, é imprescindível que seja realizada a avaliação desses construtos. Usando instrumentos de medida adequados poderão ser obtidas informações valiosas que servirão não só ao próprio aluno, para que possa refletir sobre elas, mas também aos professores e à coordenação dos cursos. Considerando os aspectos assinalados, o presente trabalho verificará além da relação entre os construtos, as possíveis diferenças na frequência da utilização das estratégias de aprendizagem em relação ao curso e à faixa etária dos estudantes.

## Método

### Participantes

Os participantes do estudo foram 109 estudantes do 1º período dos cursos de Psicologia, Engenharia de Produção, Educação Física e Medicina Veterinária de uma universidade particular do sul de Minas Gerais. Do total de estudantes, 58 (53,2%) eram do sexo masculino e 51 (46,8%) do sexo feminino. A maior parte dos participantes da pesquisa foi constituída pelos estudantes mais novos, pois 80 (73,4%) tinham idade até 21 anos, 15 (13,8%) entre 22 e 25 anos e 14 (12,6%) tinham 26 anos ou mais.

### Instrumentos

*Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários – EEA – U* (Boruchovitch & Santos, 2015)

A escala é composta por 35 itens, organizados em forma de escala tipo *Likert*, referentes à maneira como os alunos costumam estudar ou, ainda, se preparar para uma avaliação. As questões apresentam quatro opções de resposta, a saber, sempre (3 pontos), às vezes (2 pontos), raramente (1 ponto) e nunca (0 pontos). Foi aplicada em uma amostra de 1490 universitários, apresentando alta consistência interna com o *alfa de Cronbach* ( $\alpha=0,87$ ). A análise fatorial revelou a existência de três fatores. O Fator 1, nomeado de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, é composto por 23 itens e avalia um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas, sendo exemplos de itens nesse fator “*repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto*” e “*resumir os textos indicados para o estudo*”. O Fator 2, intitulado de Autorregulação dos Recursos

Internos e Contextuais, refere-se ao conjunto de estratégias orientadas para o controle e o manejo de estados internos e variáveis contextuais que interferem na autorregulação da aprendizagem. Afirmações como “*controlar sua ansiedade em situações de avaliação*” e “*administrar seu tempo de estudo*”, são exemplos de itens nesse fator.

Por fim, o Fator 3, nomeado de Autorregulação Social, é relativo às estratégias voltadas às formas de aprender que envolvem a interação com o outro. Exemplos de itens que avaliam este fator são “*pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas*” e “*estudar em grupo*”. Foram verificadas consistências das subescalas pelo *alfa de Cronbach*. No Fator 1,  $\alpha=0,86$ , no Fator 2,  $\alpha=0,71$  e no Fator 3  $\alpha=0,65$ . Além dos três fatores é possível verificar a frequência da utilização das estratégias de aprendizagem como um todo pela soma da pontuação em todos os 35 itens da escala.

*Escala de Autoeficácia na Formação Superior – AEFS* (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010)

Trata-se de um instrumento de autorrelato que objetiva identificar a autoeficácia de estudantes em organizar as ações requeridas para as tarefas acadêmicas características do ensino superior. Composta de 34 itens, em formato tipo *likert* de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz), distribuída em cinco dimensões. A dimensão 1, denominada Autoeficácia Acadêmica, avalia a percepção dos estudantes sobre a confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, explicando 37,87% da variância, com alfa 0,88. Exemplo de item: “*Quanto sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação*”? A dimensão 2, nomeada de Autoeficácia na Regulação da Formação, reflete a percepção na confiança na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira e explica 6,15% da variância, com alfa 0,87. Exemplo de item: “*Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais*”?

A dimensão 3 é denominada de Autoeficácia na Interação Social, avalia a percepção dos estudantes sobre a confiança na capacidade de relacionar-se com colegas e professores para fins acadêmicos e sociais explica 4,85% da variância, com alfa 0,80. Exemplo de item: “*Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim*”? A Autoeficácia em Ações Proativas, é a dimensão 4 e destina-se à identificação da confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais e explica 4,26% da variância, com alfa 0,85. Exemplo de item: “*Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para minha formação*”?

A Autoeficácia na Gestão Acadêmica é a quinta dimensão e tem o objetivo de avaliar a confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, explica 3,53% da variância, com alfa 0,80. Exemplo de item: “*Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas*”? Considerando que as opções de resposta podem variar de 1 a 10 pontos e o número de itens em cada dimensão, as autoras opta-

ram pela pontuação média obtida pela soma das respostas dividida pelo número de itens em cada dimensão. Além da pontuação em cada dimensão é possível obter o nível de autoeficácia na formação superior como um todo, por meio da soma da pontuação escolhida em cada um dos 34 itens da escala.

## Procedimentos

### Coleta de dados

Após a autorização da instituição de ensino para a realização da pesquisa e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados foi realizada mediante a concordância dos coordenadores e o consentimento dos estudantes. A aplicação ocorreu após dois meses do ingresso no ensino superior. Os instrumentos foram aplicados coletivamente na própria sala de aula de cada um dos cursos, em diferente ordem sequencial, de forma a minimizar o efeito fadiga que poderia prejudicar as respostas ao instrumento que fosse respondido por último.

### Análise de dados

Foram realizadas estatísticas descritivas e inferenciais dos resultados das duas escalas por meio do *software SPSS Statistics*, versão 20. A análise descritiva incluiu tabelas de frequência, medidas de posição e dispersão como média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo, assimetria e curtose. Por sua vez, a análise inferencial envolveu a correlação entre as medidas de estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica. Os resultados das duas escalas aplicadas foram submetidos ao teste de normalidade de *Shapiro-Wilk*, para verificar a normalidade da distribuição dos escores. Os resultados apontaram que a Escala de Estratégias de Aprendizagem teve a distribuição normal ( $W=0,993$ ;  $p=0,878$ ), já a Escala de Autoeficácia apresentou os resultados ( $W=0,958$ ;  $p=0,002$ ), revelando que os dados são não paramétricos.

## Resultados

Após a realização das análises dos dados, os resultados das análises descritivas das Escalas de Estratégias de Aprendizagem e de Autoeficácia na Formação Superior podem ser visualizados na Tabela 1.

A pontuação na Escala de Estratégias de Aprendizagem pode variar de 0 a 105 pontos e a pontuação média obtida pela amostra pesquisada foi ( $M=71,67$ ), com um desvio padrão ( $DP=12,32$ ). Considerando o número de itens em cada fator, observa-se que a estratégia mais comumente utilizada por esta amostra foi a de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva ( $M=2,05$ ), seguida da estratégia de Autor-

**Tabela 1.** Estatísticas descritivas dos escores das Estratégias de Aprendizagem e da Autoeficácia (N=109).

Medidas	No. de itens no Fator	Mínimo	Máximo	Média (média aritmética)	DP	Assimetria	Curtose
F1- Autorregulação Cognitiva Metacognitiva	23	26	68	47,33 (2,05)	8,88	-0,06	-0,21
F2- Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	8	7	22	16,26 (2,03)	3,59	-0,34	-0,52
F3- Autorregulação Social	4	3	12	8,08 (2,02)	1,91	-0,20	-0,05
Estratégias de Aprendizagem Total	35	42	102	71,67 (2,04)	12,32	0,04	-0,25
F1- Autoeficácia Acadêmica	9	4,00	10	7,81	1,18	-0,87	0,81
F2- Autoeficácia na Regulação da Formação	7	4,86	10	8,18	1,20	-1,06	0,66
F3- Autoeficácia da Interação Social	7	5,00	10	8,35	1,10	-0,93	0,71
F4- Autoeficácia em Ações Proativas	7	3,71	10	7,55	1,33	-0,49	-0,21
F5- Autoeficácia na Gestão Acadêmica	4	4,25	10	8,48	1,14	-1,09	1,11
Autoeficácia Acadêmica Total	34	5,21	9,94	8,02	1,03	-0,69	0,04

**Tabela 2.** Coeficientes de Correlação de Spearman ( $\rho$ ) entre as Escalas de Estratégias de Aprendizagem e Escala de Autoeficácia.

Escalas		F1- Autorregulação Cognitiva Metacognitiva	F2- Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais	F3- Autorregulação Social	Estratégia Total
F1- Autoeficácia Acadêmica	$\rho$	<b>0,53</b>	<b>0,48</b>	0,30	<b>0,58</b>
F2- Autoeficácia na Regulação da Formação	$\rho$	0,38	0,36	0,27	<b>0,43</b>
F3- Autoeficácia da Interação Social	$\rho$	0,30	0,32	0,26	<b>0,41</b>
F4- Autoeficácia em Ações Proativas	$\rho$	<b>0,55</b>	<b>0,50</b>	0,35	<b>0,61</b>
F5- Autoeficácia na Gestão Acadêmica	$\rho$	<b>0,44</b>	<b>0,43</b>	0,25	<b>0,50</b>
Total Autoeficácia Acadêmica	$\rho$	<b>0,53</b>	<b>0,48</b>	0,35	<b>0,59</b>

regulação de Recursos Internos e Contextuais ( $M=2,03$ ). A dimensão em que os estudantes obtiveram média mais baixa foi a de Autorregulação Social ( $M=2,02$ ).

Quanto à Escala de Autoeficácia, a média da pontuação foi ( $M=8,02$ ), considerando que a pontuação na escala pode variar de 1 a 10 pontos. Os participantes obtiveram maior pontuação no fator Autoeficácia na Gestão Acadêmica ( $M=8,48$ ), seguida da Autoeficácia na Interação Social ( $M=8,35$ ). O fator com menor pontuação foi o da Autoeficácia em Ações Proativas ( $M=7,55$ ).

Para verificar a correlação entre os escores das estratégias de aprendizagem e crenças de autoeficácia foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman*. O intuito foi verificar o grau de associação entre as variáveis estudadas, ou seja, verificar se na medida em que se utiliza estratégias de aprendizagem há maior crença de autoeficácia. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ( $p<0,05$ ). Os resultados encontram-se na Tabela 2.

É possível observar que a correlação entre as duas escalas foi de ( $p=0,59$ ;  $p<0,001$ ), sendo considerada uma correlação moderada (Dancey & Reidy, 2006). Constata-se assim, que os estudantes com maiores escores no relato do uso de estratégias de aprendizagem foram os que obtiveram maior pontuação em autoeficácia na realização de tarefas acadêmicas.

## Discussão

De acordo com os resultados encontrados, a maior parte dos estudantes utiliza estratégias de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, que se referem a estratégias gerais para processar as informações como repetição pela fala e escrita; realização de conexões entre o conteúdo novo e o conteúdo que já conhece; imposição de estrutura ao material, como fazer tópicos, além de estratégias mais amplas como o estabelecimento de objetivos para o estudo, conscientização das dificuldades e mudança do comportamento de estudo. Como a maioria dos participantes desta pesquisa está na faixa de etária de até 21 anos ( $n=80$ ), provavelmente veio diretamente do ensino médio para a universidade, trazendo alguma experiência da utilização dessas estratégias.

O fato das estratégias de autorregulação social terem sido aquelas com as menores pontuações pode ser devido ao fato de a escala ter sido aplicada a apenas um mês do início das aulas. Isto pode ter ocorrido pelo fato destas estratégias envolverem a interação com outros alunos, como estudar em grupo e pedir ajuda aos colegas, o que ainda não ocorre antes de se conhecerem melhor. Essas estratégias também foram as que tiveram a menor frequência em outros estudos como o de Alcará e Santos (2013). As autoras também atribuíram o resultado ao período em que os alunos estudavam (noturno), dificultando a interação com os colegas em horário extraclasse, pois a maior parte dos alunos da amostra trabalhava durante o dia.

Quanto à Escala de Autoeficácia, os participantes obtiveram maior pontuação no fator Autoeficácia na Gestão

Acadêmica, relativa ao planejamento para a realização de atividades acadêmicas e ao esforço e motivação empreendidas, seguida da Autoeficácia na Interação Social, relativa à interação com colegas e professores para fins acadêmicos e sociais. O fator com menor pontuação foi o da Autoeficácia em Ações Proativas, que se refere à **confiança na capacidade** de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais.

O escore elevado na Autoeficácia na Interação Social foi similar aos obtidos por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), mostrando que há grande impacto dos pares nas experiências acadêmicas durante o primeiro ano, visto que os alunos se percebem capazes de interagir com os colegas para fins acadêmicos. Corroborando estes achados, há estudos anteriores que apontaram para o fato de os grupos de interação constituírem-se como importante fator para a integração no ensino superior (Igue, Bariani, & Milanese, 2008; Soares, Almeida, & Guisande, 2011).

Por outro lado, a identificação da menor média aqui encontrada, na Autoeficácia em Ações Proativas, também foi congruente com os achados nas pesquisas das autoras já mencionadas Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) e Polydoro e Guerreiro Casanova (2010). Parece, portanto, que no início do curso superior os estudantes percebem-se como menos eficazes para aproveitar as oportunidades de formação, para reivindicar e participar de atividades extracurriculares e para irem em busca de atualização dos conhecimentos. Nesse sentido, também é possível inferir que se percebem menos eficazes em contribuir com ideias e melhorias para o curso e para a instituição.

Considerando os resultados obtidos com a aplicação da EEA-U e da AEFS, observa-se que apesar de os estudantes se perceberem capazes de interagir com os colegas, utilizam com menor frequência as estratégias de autorregulação social, como estudar em grupo e pedir ajuda aos colegas e professores. Este resultado pode estar relacionado ao pouco tempo de convivência com os colegas no período da aplicação dos instrumentos, ocorrido com apenas dois meses de convivência. Futuros estudos poderão explorar esta variável, com amostras de outros momentos do ensino superior.

Com relação à associação entre os dois construtos, estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica, obteve-se uma correlação moderada, constatando-se que os estudantes com maiores escores no relato do uso de estratégias de aprendizagem são os que revelaram maior autoeficácia na realização de tarefas acadêmicas. Deste modo, o presente estudo confirma que os dois construtos estão intimamente relacionados ao desempenho acadêmico, o que também foi identificado em estudos como os de Tijanero, Lemos, Araújo, Ferraces e Páramo (2012) e Costa, Araújo e Almeida (2014). Ambos avaliaram universitários ingressantes e utilizaram o método estatístico de regressão linear para verificar o valor preditivo dos construtos sobre o desempenho acadêmico. O primeiro confirmou que a utilização de estratégias afeta o desempenho acadêmico e o



segundo revelou que melhores percepções de eficácia acadêmica e o envolvimento nas atividades acadêmicas estão associados ao melhor desempenho dos estudantes.

Estudos que se propõem a ampliar as investigações acerca das variáveis que podem influenciar na adaptação do ingressante bem como no seu rendimento acadêmico são relevantes. Neste estudo, optou-se por avaliar as estratégias de aprendizagem e a autoeficácia acadêmica de universitários ingressantes. A escolha dessa amostra se deu pela sua especificidade. Os universitários ingressantes enfrentam desafios inerentes dessa etapa de escolarização que podem dificultar a integração e adaptação ao novo contexto acadêmico. Conhecer as variáveis que influenciam no desempenho acadêmico de universitários ingressantes, como as estratégias de aprendizagem e a autoeficácia acadêmica, de forma mais ampla, por meio da sua avaliação, pode contribuir de forma a minimizar o impacto vivido pelos estudantes. Além disso, pode auxiliar gestores, docentes e profissionais que atuam em núcleos de apoio, com o intuito de otimizar o sucesso acadêmico dos estudantes.

## Referências

- Alcará, A. R.; Santos, A. A. A. (2013). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, 43(3), 411-420.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: Mercuri, E.; Polydoro, S. A. J. (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral Universitária.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bortoletto, D.; Boruchovitch, E. (2013) Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students. *Paidéia*, 23(55), 235-242.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, 25(60), 19-27.
- Costa, A. R.; Araújo, A. M.; Almeida, L. (2014). Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 307-314.
- Dancey, C. P.; Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dias, A. S.; Franco, A. H. R.; Almeida, L. S.; Joly, M. C. A. (2011). Competência de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. In: Lozano, A. B.; Uzquiano, M. P.; Rioboo, A. P.; Blanco, J. C. B.; Silva, B. D.; Almeida, L. S. (Orgs.), *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4647-4654). Espanha, Coruña.
- Gomes, G.; Soares, A. B. (2013) inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Guerreiro-Casanova, D. C.; Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65.
- Igue, E. A.; Bariani, I. C. D.; Milanese, P. V. B. (2008) Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Joly, M. C. A.; Dias, A. S.; Almeida, L.; Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. In: Almeida, L. S.; Silva, B. D.; Franco, A. (Orgs.), *II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1020-1028). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Polydoro, S. A. J.; Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schunk, D. H.; Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Schleich, A. L. R.; Polydoro, S. A. J.; & Santos, A. A. A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Soares, A. P.; Almeida, L. S.; Guisande, M. A. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.
- Taveira, M. C.; Maia, A.; Santos, L.; Castro, S.; Couto, S.; Amorin, P.; Rosário, P.; Araújo, S.; Soares, A. P.; Oliveira, H.; Guimarães, C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o ensino superior: um modelo integrado de serviços. In: Soares, A. P.; Osório, A.; Capela, J. V.; Almeida, L. S.; Vasconcelos, R. M.; Caires, S. M. (Orgs.), *Transição para o ensino superior* (pp. 223-230) Universidade do Minho: Braga.

Tijanero, C.; Lemos, S. M.; Araújo, M.; Ferraces, M. J.; Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 105-113.

Zimmerman, B. J.; Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: Pajares, F.; Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 45-69.

Zimmerman, B. J.; Labuhn, S. A. (2012). Self-regulation of learning: process approaches to personal development. In: Harris, K. R.;

Graham, S.; Urdan, T. (Orgs.), *APA Educational Psychology Handbook* (pp. 399-425). Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J.; Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Recebido: 20 de abril de 2017  
Aprovado: 17 de agosto de 2017



**License information:** This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.



