

ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

Carla Alexandra da Silva Moita Minervino - Universidade Estadual da Paraíba, International Assessment Network

Natércia Janine Dantas da Silveira - Universidade Estadual da Paraíba

Alessandra Aniceto Ferreira de Figueiredo - Universidade Estadual da Paraíba

Kadígina Alves de Oliveira - Universidade Estadual da Paraíba

Elisangêla Rodrigues da Silva - Universidade Estadual da Paraíba

Sthéfani Gomes Rodrigues - Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

Este estudo investiga a validade da versão reduzida da escala para identificação de estratégias de estudo utilizadas por universitários, o *Study Skills Checklist* (SSC) de Smythe (2005). O SSC foi aplicado em 1.052 estudantes universitários sendo 465 (44,2%) do gênero masculino e 587 (55,8%) do feminino, com idades variando de 17 a 53 anos (idade média=22,7 anos e DP=5 anos). Como resultado obteve-se uma escala de seis fatores, explicando 45,69% da variância total. Os 22 itens da escala apresentaram cargas fatoriais superiores a 0,328 em todos os fatores. O coeficiente de Cronbach (=0,79) indicou uma boa consistência interna dos itens na avaliação do construto. Conclui-se que a estrutura da escala mostrou-se pertinente, sendo sua utilização uma possibilidade de desenvolver o conhecimento auto-avaliativo sobre estratégias de estudo.

Palavras-chave: validade; universitários; estratégias de estudo

VALIDITY OF STUDY SKILLS CHECKLIST

ABSTRACT

This research investigates the validity of Study Skills Checklist of Smythe (2005). The checklist obtains the university student's study skills. The participants were 1,052 academic students aged 17 to 53 years (M=22,7 years, SD=5 years), and 465 (44,2%) of the students were male and 587 (55,8%) were female. The factorial analysis indicated a scale with six factors, explaining 45,69 percent of total variance. The scale included 22 items with factor loadings larger than 0,328 with a good internal consistency indicated by Cronbach coefficient (=0,79) to evaluate the construct. It was concluded that the structure of the scale revealed pertinent, being its use a possibility to develop the self-evaluation knowledge, assisting the reflection of study skills.

Keywords: validity, undergraduate students, study skills

INTRODUÇÃO

O Brasil vive uma avalanche de abertura de faculdades, praticamente em toda a esquina de uma grande capital existe uma. Conforme Sampaio e Santos (2002) a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, ocorrida a partir da década de 1980, com a criação de novas universidades e faculdades isoladas em todo o país, trouxe vantagens sociais importantes; porém muitos estudos apontam que os ingressantes, na verdade, encontram sérias dificuldades em adaptar-se à vida

universitária e às obrigações acadêmicas, destaca-se que de todas as dificuldades, os problemas relativos à leitura e à produção de textos parecem ser os mais preocupantes.

A aprendizagem constitui-se em um fenômeno bastante complexo, inclusive no âmbito universitário. Complexidade verificada não somente devido à natureza dos conteúdos, como pela forma como são ensinados, ou ainda, advindos das características individuais de quem aprende. Entender e explicar a relação entre as inúmeras variáveis envolvidas neste processo e que se encontram sujeitas a influências de fatores externos, internos, individuais e sociais tem sido tarefa árdua desde a Antiguidade (Flavel, 1987).

Aprender implica em prestar a atenção, compreender, aceitar, reter, transgredir e agir. A interconexão desses elementos constitui uma rede complexa que exige um processo contínuo de elaboração de informações, envolvendo desde

características sensoriais, as interpretações de significados até, finalmente a emissão da resposta (Schimer, Fontoura & Nunes, 2004).

Para Ausubel (1978), o material a ser aprendido deve fazer "sentido", sendo organizado de tal forma que os conceitos mais específicos devem ser integrados sob conceitos mais gerais, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa. Desse modo, torna-se possível a utilização desses conhecimentos em futuras situações para haja a construção de esquemas de aprendizagem, o que não ocorre quando o estudante realiza uma aprendizagem mecânica, decorativa, na qual não é estabelecida nenhuma relação entre os conteúdos.

A leitura, a repetição, a memorização são estratégias usadas para aprender, termos que se destacam no cotidiano de uma universidade. Frases como as referidas abaixo são ouvidas diariamente, são ditas por diversos alunos preocupados em aprender a aprender.

"Amanhã haverá prova, tenho que estudar, vou passar a tarde lendo aquele texto (...)" (E.R., 25 anos).

"Para mim não adianta só ler tenho que escrever tudo, anotar tudo (...)" (N. J., 23 anos).

"Eu leio alto só assim consigo entender o que leio, senão não adianta (...)" (S. G. R., 22 anos).

Em um universo multifacetado, revela-se a importância da compreensão de estratégias de estudo para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Cabe neste momento, ressaltar o papel da universidade nesse processo que é o de planejar, desenvolver e administrar programas para a superação das dificuldades encontradas pelos sujeitos (Ribeiro, 2003).

As estratégias de estudo interferem diretamente no processo de aprendizagem já que determinam como o estudante apreende as informações, compreende e transforma o conhecimento, ou seja, utiliza-se de estratégias metacognitivas para aprender a aprender (Almeida, 1998; Santos, 1990; Santos, Primi, Taxa & Vendramini, 2000).

As estratégias metacognitivas são compreendidas como fundamentais na travessia no processo de conhecimento, haja vista abrangerem os conhecimentos dos processos cognitivos e seus produtos, englobando atividades de monitoramento, regulação e instrumentalização desses processos (Ribeiro, 2003).

A referida autora acrescenta que a metacognição pode ainda exercer influência sobre a

motivação, pois o fato dos estudantes poderem controlar e gerir os próprios processos cognitivos lhes dá a noção da responsabilidade pelo desempenho e gera confiança nas suas capacidades, repercutindo no processo de memorização.

Pesquisas desenvolvidas por Brown (1994), Pellegrini, Santos e Sisto (2002), Santos (1990, 1997), Santos e colaboradores. (2000), Sampaio e Santos (2002) com estudantes que ingressam na universidade têm procurado caracterizar as estratégias básicas que interferem no desempenho acadêmico, definindo-as como aspectos referentes aos conhecimentos processuais que englobam, por exemplo, além da compreensão em leitura, nível de conhecimentos gerais, a atualização e a capacidade de raciocínio. Silva e Santos (2004) destacam, no entanto, que tais estratégias não estão presentes no momento do ingresso na universidade.

Com a utilização de estratégias verifica-se a possibilidade do estabelecimento de conexões textuais as quais permitem que o aluno realize uma leitura significativa. Isso se torna importante, uma vez que a leitura constitui-se, em nossa sociedade, uma ferramenta fundamental para a formação social e cognitiva do sujeito, integrando-o em determinada cultura.

A concepção de um leitor estratégico, capaz de auto-dirigir a compreensão relativa a diversos tipos de texto, está relacionada a um processo de ensino comprometido com a aprendizagem de estratégias eficazes e adequadas a diferentes situações de leitura (Kopke, 2001).

Nesse processo de obrigatoriedade de armazenamento de informações, que visa o aprimoramento de conhecimentos teórico-metodológicos, é perceptível uma rachadura entre aquilo que é imposto pela sociedade e o que é ansiado pelo sujeito. Resultando em dificuldades para a formação de uma consciência crítica do próprio conhecimento.

Instrumentos de avaliação têm sido elaborados com o objetivo de caracterizar o estudante e verificar como as experiências universitárias marcam seu percurso acadêmico. No entanto, é um desafio construir instrumentos válidos e capazes de medir dimensões que sejam apropriadas para que o estudante compreenda as suas aprendizagens.

Considerando a importância da temática e da dificuldade de reconhecimento e avaliação das estratégias de estudo desenvolvidas por estudantes universitários, bem como a carência de instrumentos que possibilitem o rastreamento de

¹ Endereço para correspondência:

Universidade Estadual da Paraíba - Departamento de Psicologia
Av. das Baraúnas, 351 - Campos Universitários
Bodocongó - Campina Grande (PB) - UEPB

Os autores agradecem ao professor Ian Smythe por sua colaboração neste estudo.

tais estratégias, os quais estejam adaptados ao contexto brasileiro, julgou-se oportuna a proposição deste estudo, que apresenta o estudo de validação de uma escala para identificação de estratégias de estudo em estudantes universitários, o Study Skills Checklist (SSC) de Smythe (2005).

O questionário proporciona ao aluno universitário um meio de refletir e analisar suas estratégias de estudo. Compreende-se que, desse modo, estar-se-á possibilitando aos que estão comprometidos com o aprender, uma conscientização do aprender a aprender, assumindo, assim uma postura de compromisso com uma formação de qualidade.

MÉTODO

Participantes

A amostra 1 foi composta por 116 estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Administração e Fisioterapia, das cidades de João Pessoa-PB e Campina Grande-PB, com idades variando entre 18 e 45 anos. Idade média de 22,9 anos (Desvio Padrão = 5,36). No que tange à distribuição da amostra em função do sexo, 82 (70,7%) eram do sexo feminino e 33 (28,4%) do sexo masculino.

A amostra 2 foi composta por 1156 estudantes, selecionados por conveniência entre alunos de diversas universidades do Nordeste. Deste total de sujeitos, foram excluídos 102, por não atenderem ao critério estabelecido, ou seja, o preenchimento de 100% dos itens do instrumento, resultando em 1052 protocolos válidos para a análise pretendida.

Os participantes eram pertencentes às seguintes cidades: Campina Grande, João Pessoa, Natal, Salvador, Recife, Teresina, Belém, São Luis, Crato, Catolé do Rocha e Aracajú. Os sujeitos que responderam ao questionário são estudantes universitários pertencentes aos cursos: Psicologia, Farmácia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Administração, Odontologia, Enfermagem, Matemática, Comunicação Social, Ciências Contábeis, Engenharia Sanitária e Ambiental, Fisioterapia, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas, Arte e Mídia, Engenharia Agrícola, Meteorologia, Ciência da Computação, Engenharia Química, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Química Industrial, Letras, Economia, Química, Informática, Geografia, História, Física, Desenho Industrial e Serviço Social; de 19 universidades do Nordeste brasileiro.

No que tange a representação da amostra em função do gênero, ficou distribuída da seguinte forma: 465 (44,2%) correspondem ao sexo masculino, enquanto que 587 (55,8%) correspondem ao sexo feminino, totalizando 1052 sujeitos, na faixa etária compreendida 17 a 53 anos, tendo como predominante a idade de 20 anos.

Instrumento

Trata-se de uma escala que investiga as estratégias de estudo utilizadas por estudantes universitários, por meio do grau de concordância com as informações que envolvem a temática.

A Escala de Estratégias de Estudo (*Study Skill Checklist - SSC*) foi construída com base na literatura internacional sobre metacognição e aprendizagem, que tem como objetivo compreender os fenômenos ocorridos com estudantes universitários no processo de aprender a aprender, com o qual eles se deparam no cotidiano da vida acadêmica.

O instrumento foi organizado por Smythe (2005) na Inglaterra e utilizado no Canadá (os estudos de validação na cidade de Vancouver ainda não foram concluídos).

Construído em duas versões diferentes, sendo uma com 53 itens para aplicação individual e outra com 22 itens para aplicação em grupo. A versão individual apresenta quatro fatores: Reading and Writing (leitura e escrita) contendo 21 itens; Listening and Note Taking (escuta e escrita) com 10 itens; Examinations (avaliações) com 13 itens; Time Management (administração do tempo) com 19 itens, totalizando 53 itens. A versão reduzida, com 22 itens, está em estudo concomitantemente em três países Inglaterra, Canadá e Brasil.

Na versão reduzida, os 22 itens podem ser respondidos de forma objetiva, sendo que em doze itens o participante deve assinalar a frequência com que as utiliza (nunca, raramente, frequentemente e sempre) e em dez o sujeito deve assinalar a dificuldade em utilizar (muito difícil, difícil, fácil e muito fácil).

Vale destacar que este estudo de validação apresenta os primeiros resultados obtidos na aplicação do referido instrumento (versão reduzida) no Nordeste Brasileiro. Os resultados estarão sendo comparados posteriormente com os resultados dos países supracitados.

O instrumento foi traduzido do inglês para o português, sendo realizada, posteriormente, a retrotradução. As adaptações feitas de algumas expressões para o português tiveram o intuito de

adequar o material utilizado à realidade sócio-cultural brasileira. Acrescentaram-se, ainda, dados como: idade, sexo, curso, cidade, faculdade para se identificar o perfil biodemográfico dos sujeitos da amostra.

Procedimentos

Os estudantes universitários responderam ao SSC, tanto no espaço externo, quanto interno às salas de aula (no contexto de sala de aula, utilizou-se para o efeito as aulas práticas em uma tentativa de se chegar a um maior número de alunos por turmas), com a permissão dos professores que administravam o espaço.

A aplicação da Escala de Estratégias de Estudo (*Study Skill Checklist - SSC*) foi realizada em duas etapas: sendo a aplicação inicial um estudo piloto, visando à adequação do instrumento à população alvo, que contou com a participação de 116 estudantes e aplicação final composta por 1156.

Em ambas as etapas, os estudantes demonstraram bastante receptividade ao instrumento, assim como interesse nesta pesquisa, solicitando a devolução de resultados comentados. O tempo utilizado para a resolução do questionário foi de aproximadamente 10 minutos, tempo apenas de interesse dos investigadores, pois não foi mencionado aos estudantes que haveria tempo limite para a resposta.

RESULTADOS

O questionário SSC apresentou qualidade psicométrica satisfatória quanto a sua validade de conteúdo e de construto.

Para o processo de operacionalização do construto o instrumento passou pela tradução e retrotradução, objetivando uma versão preliminar, seguindo os critérios necessários para a elaboração dos itens, tais como os critérios: comportamental; de objetividade; de simplicidade; de clareza; de relevância; de precisão, de modalidade e de credibilidade (Mager, 1981, citado por Pasquali, 2003). Posteriormente, os itens foram submetidos à apreciação de três professores pesquisadores da área, que atuaram como juízes. Os resultados indicaram concordância de 96% entre os juízes quanto à representatividade e pertinência dos itens.

O instrumento foi submetido à análise semântica. Com essa finalidade, foram aplicados, inicialmente, 69 questionários (cerca de 59,5% da amostra 1) em estudantes universitários do curso de Psicologia, da Universidade Estadual da Paraíba

(UEPB), situada em Campina Grande, divididos em dois grupos: ingressantes e concluintes, abrangendo dois níveis distintos da amostra alvo.

Em seguida, após análise de juízes e análise de 69 estudantes universitários, a nova versão do instrumento foi aplicada a 47 estudantes (totalizando no estudo-piloto 116 sujeitos), sendo 26 (22,4%), referentes ao curso de Administração, e 21 (18,1%), pertencente ao curso de Fisioterapia; realizados em faculdade privada, localizada na cidade de João Pessoa-PB. Com o intuito de verificar se as alterações realizadas no instrumento ratificaram o objetivo proposto pela análise semântica, assim como investigar a ocorrência de alguma variação nas estratégias de estudo utilizadas nas diversas áreas de conhecimento. Após as análises iniciais, o instrumento foi enviado ao autor para sua análise antes da aplicação, visando à análise fatorial.

Como resultado da aplicação do estudo piloto, foi sugerido, pelos sujeitos, a necessidade de modificação do instrumento, haja vista terem sido encontradas dificuldades na compreensão de determinados itens. O instrumento já reformulado foi aplicado a 1156 sujeitos, cuja descrição fora explicitada anteriormente.

Os procedimentos de análise seguiram as normas gerais para a adaptação de instrumentos psicológicos. Antes da realização da análise fatorial foram contemplados alguns critérios, necessários a sua realização. A adequação da amostra foi mensurada pelos seguintes critérios: determinante da matriz de correlação, medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), teste de esfericidade de Bartlett e medidas individuais de adequação da amostra (MSA).

O valor do determinante da matriz de correlação calculado indica que as variáveis estão intercorrelacionadas. Esta intercorrelação foi confirmada pelo teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=2739,347$; $p=0,000$). Tais valores rejeitam a hipótese nula de que não haja intercorrelação entre os valores. Ao contrário, existem intercorrelações estatisticamente significativas e de valores altos. Isso indica que a matriz de dados é adequada para proceder à análise fatorial. O índice de adequação da amostra de KMO foi calculado em 0,790.

Para realização da análise fatorial foram incluídos os 22 itens do SSC, que se encontram descritos em sua distribuição fatorial na matriz estrutural. Assumindo-se, de acordo com o manual do SSC, que os fatores são independentes entre si, foi utilizado o método de extração de fatores

usando componentes principais, com rotação ortogonal Varimax.

Os seis fatores encontrados a partir da distribuição de seus componentes e de seus autovalores ($eigenvalue \geq 1,000$) permitiram identificar uma distribuição fatorial bem delimitada, tanto em termos de proximidade dos itens na análise, quanto em termos de aderência à teoria.

Vários processos de análise fatorial foram executados, visando a estrutura interna do SSC. O método adotado foi o que apresentou resultados com autovalores maiores que um, itens com cargas fatoriais superiores a 0,30 e o máximo de variância explicada (45,69% da variância total) obtidas nas várias análises (Tabela 1).

Tabela 1. Análise fatorial exploratória (método de *Componentes Principais*) do SSC

Itens	Componentes					
	I	II	III	IV	V	VI
17. Cumprir os objetivos para o estudo.	0,529					
18. Estabelecer de tarefas específicas para o estudo	0,642					
20. Planejar de tempo suficiente para conclusão do estudo	0,679					
21. Cumprir do prazo a ser cumprido	0,630					
01. Velocidade da leitura		0,715				
03. Releitura de parágrafos para melhor compreensão		0,619				
06. A leitura provoca ansiedade na prova.		0,487				
15. A leitura prejudica o rendimento durante os exames		0,448				
05. Colocar os pensamentos no papel			0,417			
07. Fazer resumo de um conteúdo			0,554			
11. Compreender as anotações realizadas			0,673			
12. Anotar diante da aquisição da informação			0,605			
14. Cumprir das atividades solicitadas pelos ministrantes				0,750		
16. Estabelecer de prioridade para a realização de atividades				0,398		
19. Planejar para o acompanhamento das informações				0,657		
02. Realizar anotações enquanto lê					0,640	
13. Revisar o conteúdo antes da aula					0,524	
04. Memorização – repetição de leitura					0,575	
22. Utilizar de agenda para registro de atividades acadêmicas					0,509	
08. Memorização reflete a aquisição das informações						0,312
09. Forma como executa a avaliação						0,829
10. Utilizar o tempo limite para uma avaliação						0,335
Variância explicada	15,73	9,97	5,26	5,12	4,82	4,75
Número de itens	4	4	4	3	4	3
Alfa de Cronbach	0,71	0,64	0,55	0,73	0,76	0,47

Nota: I = Estratégias para a distribuição de estudo no tempo; II = Estratégias de leitura; III = Estratégias de esquematização; IV = Estratégias auto-avaliativas; V = Estratégias de memorização e VI = Estratégia de execução da avaliação.

Como se pode verificar emergiram seis fatores, os quais foram interpretados como sendo: estratégias para a distribuição de estudo no tempo; estratégias de leitura; estratégias auto-avaliativas, estratégias de esquematização; estratégias de memorização e estratégia de execução da avaliação. O fator 1 explica uma percentagem de variância de 15,73%, correspondendo à dimensão distribuição de estudo. O fator 2 apresenta uma percentagem de variância de 9,97%. Este fator corresponde à dimensão de estratégia de leitura. O fator 3 explica uma variância de 5,26% e apresenta um alfa de 0,55. Tem uma correspondência com a dimensão de estratégias de esquematização, registrando-se uma saturação clara dos itens desta dimensão com este fator. O fator 4 explica uma variância de 5,12%. Este fator corresponde à dimensão de estratégias auto-avaliativas. O fator 5 explica uma variância de 4,82% e alfa de 0,47, correspondendo à dimensão estratégias de memorização. Finalmente o fator 6 explica uma variância de 4,75%, tendo correspondência a dimensão estratégia de execução da avaliação.

Resultados obtidos na amostra confirmam o modelo teórico de Flavell (1981), no que diz respeito à constituição de seis dimensões de estratégias de estudo. Os seis fatores explicam, neste estudo, 45,69% da variância.

O estudo da precisão através do coeficiente Alfa de Cronbach não se revelou satisfatório nos fatores 3 e 6. Sendo que o coeficiente de precisão obtido na amostra estudada é de 0,71 e que indica razoável consistências entre os itens.

Os resultados da análise fatorial confirmam, ainda, a pertinência dos fatores preliminarmente propostos, porém alguns itens foram remanejados para fatores diferentes, surgindo dois fatores a mais daqueles inicialmente observados em amostra de estudantes ingleses, relembra-se que o instrumento foi proposto com 4 fatores e o instrumento para a amostra de estudantes do nordeste brasileiro, em função de critérios estatísticos utilizados reflete 6 fatores. Verifica-se uma melhor interpretação dos resultados obtidos com os itens agrupados em seis fatores para a amostra, no entanto torna-se importante ressaltar a ausência de instrumentos de avaliação de estratégias de estudo para o Brasil.

DISCUSSÃO

Este trabalho apresenta os resultados da adaptação do SSC para a amostra do Nordeste brasileiro. Pretendeu-se, com este estudo, construir

e analisar as propriedades psicométricas de um instrumento de medida das estratégias de estudo. Os dados deste estudo indicam que o SSC pode ser um instrumento útil à observação das estratégias de estudo utilizadas por universitários.

Com relação à validade de construto, o instrumento manteve-se coerente com o seu objetivo de observar as estratégias de estudo através de fatores, contudo na versão inglesa existem quatro fatores, no estudo com amostra brasileira emergiram seis fatores.

Com relação à precisão foram encontrados coeficientes aceitáveis, porém em alguns fatores, os coeficientes tenderam a ser baixos. Este fato indica que nos fatores 3 e 6 os itens possivelmente apresentam-se heterogêneos quanto as estratégias de esquematização e de realização de avaliação (exames acadêmicos). Nos demais fatores a versão em português apresentou boa sensibilidade e especificidade, permitindo a sua utilização por estudantes do ensino superior, com objetivo de auto-avaliação das estratégias de estudo utilizadas.

Os seis fatores surgidos pela análise do SSC apresentaram-se com uma configuração que permite descrever as estratégias de estudo, tais como serão discutidas a seguir.

O Fator 1 refere-se à estratégia para a distribuição de estudo no tempo.

Para iniciar um estudo espera-se que o estudante estabeleça um planejamento que lhe permita ter tempo para estudar todo o conteúdo a que se propôs inicialmente, conforme Flavell (1987), o planejamento se constitui por metas traçadas para obtenção de determinados objetivos, possibilitando a consideração de diferentes meios para atingi-los. Pode-se observar na escala em análise que os itens “cumprir os objetivos para o estudo”; “estabelecimento de tarefas”; “planejamento de tempo” e “cumprimento de prazos” estavam associados respectivamente ao fator, apresentando cargas fatoriais significativas.

Este fator, em relação a proposta inicial do instrumento em sua versão inglesa, corrobora com o fator “Administração de tempo”. Revelando a importância da participação direta e planejada do aluno no próprio projeto de aprendizagem, nas duas amostras.

Importância referida também por Almeida (1998) e Santos e colaboradores (2000) em seus estudos onde assinalam a importância e viabilidade do sujeito na construção do processo de aprender a aprender, utilizando-se, para tanto, de estratégias

metacognitivas, como forma de construção de uma aprendizagem significativa.

O Fator 2 destaca itens que envolvem estratégias de leitura durante o estudo. O estudante é levado a auto-avaliação da velocidade da leitura, revelando também a necessidade de ler novamente os parágrafos de um texto para compreendê-los, a ansiedade diante da leitura e a forma como procede a leitura durante a execução de exames acadêmicos. Tais questionamentos remetem a importantes estratégias metacognitivas.

Ao comparar os resultados obtidos com a versão original observa-se que na versão inglesa existe um fator correspondente a leitura e escrita, no entanto em amostra brasileira, verifica-se a formação de dois fatores: um para estratégias de leitura e outro para estratégias que envolvem escrita. Este fato chama a atenção dos pesquisadores no sentido de observar que diante do ato de estudar os participantes perceberam leitura e escrita como atividades distintas.

Nesta perspectiva Joly, Cantalice e Vendramini (2004) assinalam que estratégias de apoio à leitura, através do recurso da escrita são menos utilizadas em amostra brasileira. Sampaio e Santos (2002) apontam correlação entre leitura e escrita, porém observam que não existem conclusões definitivas sobre como ocorre a ligação entre essas duas ações. Uma hipótese possível para este dado é a de que os estudantes não possuem o hábito de escrever concomitante com a leitura.

O fator 3, denominado estratégias de esquematização, diz respeito aos esquemas de estudo estabelecidos pelos alunos, estratégias semelhantes as referidas como estratégias de apoio no estudo de Joly, Cantalice e Vendramini (2004). Na versão inglesa este fator foi nomeado como “escutar e escrever”.

Optou-se pela mudança de nomenclatura para melhor contextualizar com a organização dos conteúdos através de esquemas, que conforme Ausubel (1978) estas estratégias possibilitam que as informações sejam aprendidas relacionadas com os conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva do estudante. Este fator reconhece a importância de que os universitários criem esquemas de estudo que possibilitem uma aprendizagem significativa.

O fator 4, denominado estratégias auto-avaliativas, abrange questões referentes ao planejamento, administração, compreensão, bem como avaliação, configurando-se como estratégias metacognitivas ou processos auto-regulatórios.

Os itens agrupados neste fator são descritos por Vendramini, Santos, Polydoro, Sbardelini, Serpa e Natário (2004) como percepção pessoal de competências cognitivas contextualizadas nas habilidades de estudo, competências que caracterizam como o estudante processa as informações adquiridas na academia.

As estratégias auto-avaliativas possibilitam o conhecimento do conhecimento, através da planificação, verificação, monitorização, revisão e avaliação das realizações cognitivas, podendo-se chegar à aprendizagem significativa, uma vez que, por meio desses mecanismos auto-regulatórios, os sujeitos se tornam capazes de refletirem sobre seus conhecimentos (Kopke, 2001).

Este fator reflete a necessidade de discutir sobre o planejamento e execução do estudo, verificando se a perspectiva de planejar é uma prática entre os estudantes que visa a aquisição de informações ou o exame acadêmico.

O fator 5, dimensão de estratégias de memorização, abrange aspectos como: estabelecimento de prioridade, acompanhamento de informação, cumprimento das atividades solicitadas, elaboração de esquemas após a aquisição da informação, aquisição das informações; apresenta-se referendado por Ribeiro (2003) que indica a atividade de tomar notas como significativa no processo de aprendizagem, por possibilitar ao estudante a reconstrução de idéias contidas no texto, a partir das próprias anotações, o que corrobora, significativamente, no processo de memorização. Outro aspecto apontado pela referida autora, diz respeito à influência da motivação na memorização.

O último fator refere-se às estratégias do estudante durante a avaliação. Este fator apresentou baixo coeficiente de consistência interna entre os itens, necessitando de maiores estudos sobre a perspectiva da avaliação e as estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes universitários.

O processo de estudar é multifacetado, complexo e envolve inúmeras variáveis e a avaliação é apenas mais uma delas. Contudo a categorização das estratégias neste estudo segue modelo inglês devido a ausência de estudos no Brasil sobre a temática e, portanto é possível que tenha ocorrido a não adequação destes itens para a amostra brasileira, considerando também que o processo de avaliação em estudantes universitários ingleses segue parâmetros diferentes aos que ocorrem em universidade brasileiras, em particular nordestinas. Silva e Sampaio (2004) salientam a necessidade de maiores estudos qualitativos dos

parâmetros utilizados pelos professores para analisar a aprendizagem dos alunos. Portanto, sugere-se que haja continuidade desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como foi discutida nos aportes teóricos, a reflexão acerca das formas como os sujeitos aprendem são de relevância para a estruturação de estratégias de estudo que possibilitem a construção de aprendizagens significativas para o aluno. Tomando como fundamento as teorias cognitivas, mais especificamente, os estudos metacognitivos por elas desenvolvidos.

A presente pesquisa adaptou a escala Study Skills Checklist, obtendo, nesse processo, a organização dos 22 itens em seis fatores, os quais receberam a seguinte denominação: Estratégias para a distribuição de estudo no tempo; Estratégias de leitura; Estratégias de esquematização; Estratégias auto-avaliativas; Estratégias de memorização e Estratégia de execução de avaliações.

Os resultados obtidos, no que diz respeito à consistência interna, revelaram um valor de 0,71, considerado satisfatório para adaptação. Contudo, faz-se necessário a reformulação de alguns itens, haja vista, a necessidade de se construir um instrumento que avalie de forma mais consistente as estratégias de estudo.

A estrutura da escala mostrou-se pertinente, sendo sua utilização uma possibilidade de desenvolver o conhecimento auto-avaliativo, auxiliando a reflexão sobre as formas de aprender a pensar sobre o conhecimento, aprendendo a aprender.

REFERÊNCIAS

- Almeida, O. P. (1998). Queixa de Problemas com a memória e o diagnóstico de demência. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 3, 412-428.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Carelli, M. J. G., Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 265-278.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. Em H. Park (org.), *Contemporary reading in*

child psychology (pp. 165-169). New York: Mc Graw Hill.

- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. E. Weinert, & R. Kluwe (org.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.1-16). Hillsdale: N. J. Erlbaum.
- Joly, M. C. R. A., Cantalice, L. M., Vendramini, C. M. M. (2004). Evidências de Validade de uma Escala de Estratégias de Leitura para Universitários. *Interação em Psicologia*, 8, 261-270.
- Kopke, H. F. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa*. Tese de doutorado em lingüística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pellegrine, M. C. K., Santos, A. A. A. & Sisto, F. F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 109-116
- Sampaio, I. S. & Santos, A. A. A. (2002). Leitura e Redação entre universitários: avaliação de um programa de remediação. *Psicologia em Estudo*, 7, 31-38.
- Santos, A. A. A. (1990). Compreensão em leitura na universidade: Um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, 7, 39-53.
- Santos, A. A. A. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. *Proposições*, 8, 27-37.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S. & Vendramini, C. M. M. (2000). O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 549-560.
- Schirmer, R. C., Fontoura, D. R. & Nunes, M. L. S. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 4, 80-82.
- Silva, M. J. M. & Santos, A. A. A. (2004). A Avaliação da Compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9, 459-467.
- Smythe, I (2005). Study Skills Checklist, in Smythe I (Ed.) *Provision and Use of ICT by Dyslexic*

Students in Europe. Welsh Dyslexia Project e-book.

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F. & Natário, E. G. (2004). Construção de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268

Recebido em Dezembro de 2005
Reformulado em Fevereiro de 2006
Aceito em Abril de 2006

Sobre as autoras:

Carla Alexandra da Silva Moita Minervino: Doutora em Ciências da Saúde, Professora Titular da Universidade Estadual da Paraíba, Membro do International Assessment Network)

Natércia Janine Dantas da Silveira: Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba

Alessandra Aniceto Ferreira de Figueiredo: Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba

Kadígina Alves de Oliveira: Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba

Elisângela Rodrigues da Silva: Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba

Sthéfani Gomes Rodrigues: Graduanda em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba.