

# PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UMA ESCALA DE CONDIÇÕES DE ESTUDO PARA UNIVERSITÁRIO

Katya Luciane de Oliveira<sup>1</sup> - Universidade São Francisco  
Raquel Ávila Maia Oliveira - Universidade de Alfenas

## RESUMO

Esta pesquisa investigou as propriedades psicométricas de uma Escala de Condições de Estudo para Universitários, visando a construção de recursos válidos para o diagnóstico das condições de estudo para universitários. Participaram 336 estudantes dos cursos de Psicologia, Odontologia, Enfermagem, Farmácia e Ciências Contábeis, de três universidades privadas do estado de Minas Gerais. Uma escala de condições de estudo composta por 21 itens foi aplicada coletivamente. Os resultados evidenciaram que os estudantes apresentaram boas condições de estudo. Houve, também, diferença estatisticamente significativa no desempenho na escala, considerando o gênero e os cursos. A análise fatorial exploratória indicou a existência de uma estrutura de quatro fatores na escala. O *alpha* de Cronbach da escala toda e das quatro sub-escalas, apontaram que o instrumento apresenta índices aceitáveis de consistência interna.

*Palavras-chave:* Universidade; Hábitos de estudo; Aprendizagem.

## PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF A STUDY CONDITIONS SCALE FOR UNIVERSITY STUDENTS

### ABSTRACT

This research investigates the psychometric properties of the study conditions scale for university students, aiming at the construction of valid resource for the study conditions diagnosis. The sample is composed by 336 students attending Psychology, Dentistry, Nursing, Pharmacy and Accountant courses at private universities in the south of the state of Minas Gerais, Brazil. The conditions study scale had 21 items and was applied collectively. The results evidences that the students showed a good study conditions. There were also statistically significant differences in the scale performance, considering the gender and the courses. The factorial exploratory analysis showed the existence of the structure with four factors. The *alpha* of Cronbach from the scale and the four sub-scales indicated that the instrument show acceptable traces of internal consistency.

*Keywords:* University; Study habit; Learning.

## INTRODUÇÃO

Aprender não é tarefa fácil, especialmente quando as condições ambientais de estudo não são favoráveis à aquisição do conhecimento. Muitos universitários que apresentam baixo desempenho acadêmico relatam que a falta de condições adequadas de estudo é uma das prováveis causas desse desempenho indesejável (Grácio & Rosário, 2004). Nesta direção, Oliveira, Suehiro e Santos (2004) observam, em sua pesquisa, que as condições de estudo foram citadas por 22,8% dos estudantes universitários participantes (270) que atribuíram o baixo rendimento na universidade a falta de condições adequadas de estudo.

A condição de estudo do universitário pode favorecer o êxito no desempenho acadêmico, ou gerar dificuldades na aquisição e armazenamento da informação, conforme considera Mercuri (1992). Desse modo, a questão da organização, empenho e preparo para a situação de estudo são ações que

oportunizam o estudo eficaz no período de tempo que o universitário tem disponível para essa tarefa.

Dentre os aspectos considerados primordiais no estudo estão as condições temporais, definidas como os períodos de tempo reservados pelo estudante para a realização do estudo fora do contexto universitário (Carelli & Santos, 1998). Lara Campos, Silva Filho, Campos e Rocha (1996) apontam que a disponibilidade para atividades de estudo do universitário é bastante restrita, especialmente considerando aqueles que estudam no período noturno, pois trabalham durante o dia, restando pouco tempo para se investir no estudo extra-classe.

Um dado importante foi observado por Paul e Ribeiro (1991) que identificaram que o tempo dedicado às atividades de lazer nunca é alterado em razão da atividade de estudo. Outro apontamento relevante é que os estudantes, provenientes de cursos cujo *status* social é maior, são aqueles que investem maior quantidade de tempo no estudo fora do contexto escolar.

Leite, Tamayo e Gunther (2003) defendem que o tempo é um elemento limitado na vida

<sup>1</sup> Contato:

E-mail: katya.oliveira@saofrancisco.edu.br

acadêmica do universitário. A falta deste para se dedicar aos estudos tem sido apontada como uma causa plausível da baixa qualificação do universitário nos diferentes cursos de graduação. Destarte, em razão do pouco investimento do tempo em atividades de estudo fora da universidade, a compreensão dos conteúdos essenciais à formação profissional fica prejudicada.

Vasconcelos, Praia e Almeida (2003) descrevem que a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação é compreendida e analogicamente relacionada a conhecimentos já armazenados. Para tanto, as estruturas sensoriais, como é o caso da audição, devem apresentar perfeita sintonia entre a realização viso-motora da leitura e os ruídos sonoros do ambiente. Portanto, reforça-se a idéia de que o barulho, no momento do estudo, pode atrapalhar a atenção e a concentração, acarretando o fracasso na aquisição adequada do conteúdo estudado.

Woolfolk (2000) discute que a aprendizagem engloba, além do conhecimento, atitudes e condutas, expressam também, aquilo que foi aprendido. Tão importante quanto o aspecto cognitivo/emocional é o equilíbrio ambiental no momento da aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem se concretiza por meio da dinâmica existente nesse processo e o uso adequado de estratégias de estudo em condições favoráveis, resulta no entendimento do conteúdo.

Para Willoughby, Porter, Belsito e Yearsley (1999), o emprego de estratégias de aprendizagem também garante um bom desempenho acadêmico. A utilização de estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização) ou metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos e afetivos) dão o suporte necessário para que a aprendizagem se concretize (Boruchovitch, 1999; Hamom, 2000; Grácio & Chaleta, 2004).

Nessa direção, Carelli e Santos (1998) incluem que a leitura de publicações de pesquisas científicas pode ser positiva na conscientização do universitário quanto à necessidade de melhora da sua condição de estudo. Supõe-se que, com isso, o estudante percebe que a pouca dedicação e o tempo empregados nessa leitura mais técnica, não são suficientes para a compreensão do conhecimento, exigindo assim uma mudança de atitude.

Grácio e Rosário (2004) sugerem que existem aspectos dificultadores da aprendizagem no universitário, considerados intrínsecos, tais como motivação, empenho, dedicação, atenção,

concentração, entre outros. Tais aspectos, com especial atenção aos motivacionais, atuam dinamicamente nas contingências ambientais no momento de estudo.

A motivação promove um aumento da persistência na aprendizagem (Weiner, 1985) mesmo quando as condições ambientais não são favoráveis. A motivação potencializa os aspectos cognitivos como atenção e concentração, fatores que contribuem diretamente para a compreensão do conteúdo. Watkins e Coffey (2004) defendem que a motivação pode ser entendida como uma mobilização interna que impulsiona o estudante à atividade de estudo.

O comportamento motivado é mantido até o momento em que a meta é atingida, isto é, até que a informação seja compreendida (Spira, Bracken & Fischel, 2005). Em contrapartida, encontra-se o comportamento de frustração, causa de muitos problemas relacionados à falta de motivação para o estudo. A frustração se apóia na crença irracional da ausência de capacidade para a superação das dificuldades de entendimento do conteúdo. Há que se considerar que condições adequadas de estudo, por favorecer a aprendizagem significativa, promovem também a redução da frustração, na medida em que se percebe uma melhora no desempenho do aluno.

A evolução no desempenho acadêmico, segundo Watanabe, Cassetari, Santos, Lombard-Platet e Di Domenico (2001), poderia ser alcançada com o ensino de estratégias de aprendizagem e o manejo do ambiente, beneficiando a instalação de melhores hábitos de estudo no universitário. Com essa preocupação, Del Nero, em 1977, desenvolveu uma escala para avaliar os hábitos de estudo e leitura de estudantes do ensino fundamental e médio. Dentre os aspectos avaliados estavam as condições de estudo. O objetivo do autor era proporcionar meios mais eficazes de estudo.

Nesse sentido, a avaliação das condições de estudo deve ser vista como uma peça relevante no processo de aquisição do conhecimento na universidade. Assim sendo, conhecer quais são as condições de estudo dos universitários, constitui um desafio que visa minorizar o baixo desempenho acadêmico. Contudo, faltam instrumentos validados que mensurem quais são as condições de estudo extra-classe. Sob esse aspecto, Noronha, Beraldo e Oliveira (2003) salientam a necessidade de pesquisas que tenham por objetivo o estabelecimento de propriedades psicométricas dos instrumentos de medida do comportamento.

Pasquali (2001) observa que uma avaliação deve ser respaldada em critérios científicos que possibilitem medidas confiáveis de uma determinada amostra do comportamento. A avaliação do comportamento, quando realizada de forma padronizada, constitui um recurso importante na intervenção profissional, visto que uma avaliação precisa possibilita a testagem de hipóteses e orienta medidas práticas que permitem a resolução eficaz das dificuldades apontadas (Oakland, 2004).

Para Howitt e Cramer (2000), a mensuração da conduta humana visa a predição do comportamento em situações futuras. Assim, a psicometria busca explicar as probabilidades de ocorrência da conduta, por meio de dados estatisticamente significativos. Dentre os atributos estabelecidos psicometricamente nos instrumentos de medida estão a padronização que se refere a um padrão de procedimentos, desde a aplicação até a interpretação dos dados, estabelecendo, inclusive, o desempenho do grupo normativo (Anastasi & Urbina, 2000), a fidedignidade que pode ser considerada como a consistência da medida (Sisto, 2005) e a validade que expressa o quão real é a medida obtida pelo instrumento em relação à amostra do comportamento (Noronha, 2005).

Pasquali (2003) defende que de todos os atributos o que ganha maior destaque é a validade por avaliar a legitimidade da conduta que o teste se propõe a medir. Uma das formas de se estabelecer a validade de um instrumento é por meio da análise de consistência interna. Esse tipo de análise permite avaliar a homogeneidade dos itens que compõem o teste, bem como se há correlação entre cada item e o resultado final do teste. Outra forma bastante eficiente é a análise fatorial que sinaliza se há quantidade de construtos comuns necessários para haver intercorrelações nos itens. A análise fatorial preconiza que um número menor de variáveis é suficiente para explicar uma série maior de variáveis observadas.

Com base nas considerações apresentadas, o objetivo deste estudo é investigar as propriedades psicométricas de uma escala de condições de estudo para universitários. As propriedades serão averiguadas por meio da análise fatorial exploratória, bem como da análise de consistência interna da referida escala.

## MÉTODO

### *Participantes*

Participaram 336 estudantes universitários dos cursos de Psicologia (33,6%;  $n=113$ ), Odontologia (11,9%;  $n=40$ ), Enfermagem (27,7%;  $n=93$ ), Farmácia (2,4%;  $n=8$ ) e Ciências Contábeis (24,4%;  $n=82$ ) de três universidades privadas do sul do estado de Minas Gerais. A média de idade foi de 24 anos e 3 meses ( $Dp=6,8$ ). A idade mínima foi de 17 anos e a máxima 52. O gênero masculino representou 35,7% ( $n=120$ ) da amostra e o feminino 64,3% ( $n=216$ ).

### *Instrumentos*

Utilizou-se uma Escala de Condições de Estudo elaborada por Oliveira e Oliveira (2006). A escala apresentava 21 afirmativas abordando assuntos relacionados às condições de estudos de universitários. As alternativas de respostas estavam dispostas em escala *likert* de 4 pontos, indicando a concordância (concordo plenamente, concordo, discordo e discordo plenamente) do estudante quanto à afirmação. O estudante lia a afirmativa e assinalava com um x a categoria de resposta correspondente a sua concordância. A pontuação máxima poderia atingir 84 pontos e a mínima 21.

### *Procedimento*

Para a realização do estudo, um bom *rappor*t foi estabelecido entre as pesquisadoras e os participantes, momentos antes da aplicação dos instrumentos, destacando que todos os cuidados éticos foram respeitados e estão de conformidade com o que preconiza a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Assim sendo, a presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da instituição a qual estava vinculada.

Os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, bem como foram assegurados do caráter confidencial do estudo. A aplicação do instrumento ocorreu de forma coletiva, em horário de aula previamente cedido pelo professor aos universitários que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e teve uma duração de aproximadamente 20 minutos.

## RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilhas e submetidos à estatística descritiva e inferencial conforme o objetivo deste estudo. A média de pontos na escala de condições de estudo foi de 60,4 pontos ( $DP=7,7$ ). A pontuação mínima foi de 36 e a máxima de 79.

Utilizou-se ao teste *t* de *Student* para levantar possíveis diferenças entre os gêneros quanto ao desempenho na escala de condições de estudo. Os dados evidenciaram diferença significativa entre os grupos, considerando  $t=4,141$  e  $p=0,000$ . Ao que parece, o gênero feminino obteve uma média de pontos um pouco melhor  $M=61,7$  do que o masculino  $M=58$ .

A Análise de Variância indicou diferença estatisticamente significativa entre os cursos no

desempenho na Escala de Condições de Estudo [ $F(4, 324)=12,950$ ;  $p=0,000$ ]. O teste de *Tukey* apontou que a diferença estava entre os cursos de Enfermagem e Psicologia ( $p=0,010$ ), Psicologia e Ciências contábeis ( $p=0,001$ ), Enfermagem e Odontologia ( $p=0,000$ ), Enfermagem e Ciências Contábeis ( $p=0,000$ ). A Figura 1 apresenta as médias de pontos na Escala de Condições de Estudo em cada curso.

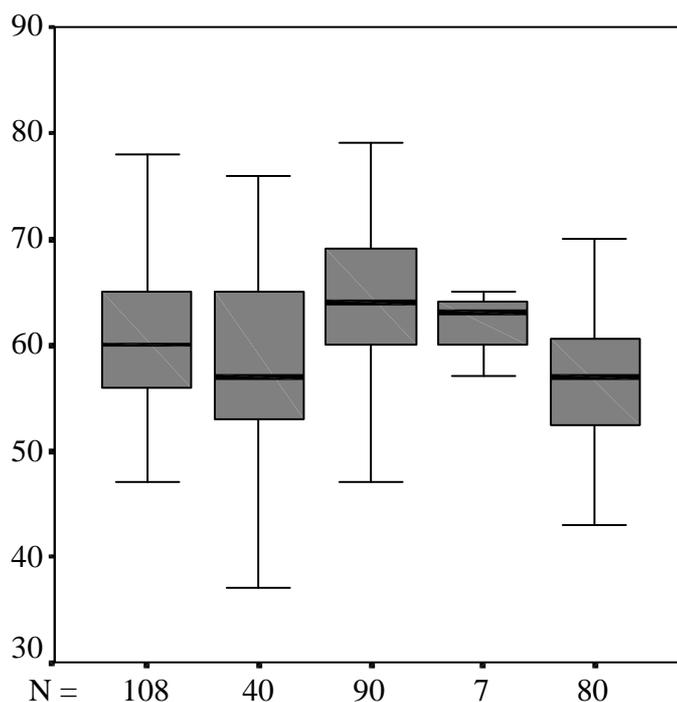


Figura 1. Distribuição das médias de pontos na escala de condições de estudo em cada curso.

Observa-se que 108 corresponde ao número de alunos do curso de Psicologia, 40 de Odontologia, 90 de Enfermagem, 7 de Farmácia e 80 de Ciências Contábeis. Vale acrescentar que 3,3% ( $n=11$ ) dos universitários não responderam a todos os itens da Escala de Condições de Estudo, portanto foram desconsiderados para a análise. Dentre eles, 1,5% ( $n=5$ ) são do curso de Psicologia, 0,9% ( $n=3$ ) do curso de Enfermagem, 0,3% ( $n=1$ ) do curso de Farmácia e 0,6% ( $n=2$ ) do curso de Ciências Contábeis.

Visando investigar as evidências de validade fatorial da escala recorreu-se ao método da análise fatorial exploratória. Para verificar se haveria a possibilidade de aplicar o método da análise fatorial, realizou-se o Teste de Esfericidade de *Bartlett*, que indicou uma correlação entre os itens

( $\chi^2 [210; N=316]= 1250,478$ ;  $p<0,000$ ). A medida de adequação da amostra foi averiguada pelo índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) que foi de 0,78.

A análise fatorial por componentes principais e rotação *varimax* indicou uma estrutura de quatro fatores para a Escala de Condições de Estudo, com *eigenvalues* acima de 1,2 capazes de explicar 42,4% da variância total. O agrupamento dos fatores ficou assim distribuído, Fator 1- condições relacionadas ao empenho, preparo e aspecto temporal no estudo (itens 6, 7, 10, 16, 17, 18 e 19); Fator 2- Condições ambientais relacionadas ao barulho (itens 1, 2, 3, 5 e 20); Fator 3- Condições relacionadas às estratégias de aprendizagem utilizadas no estudo (itens 11, 12, 13 e 14) e Fator 4- Condições relacionadas às estratégias de pesquisa no estudo (itens 8 e 9). A

Tabela 1 mostra a distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 1. Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.

<i>Itens</i>	<i>Cargas Fator 1</i>	<i>Cargas Fator 2</i>	<i>Cargas Fator 3</i>	<i>Cargas Fator 4</i>
1		0,688		
2		0,654		
3		0,736		
5		0,583		
6	0,528			
7	0,679			
8				0,788
9				0,788
10	0,616			
11			0,661	
12			0,568	
13			0,601	
14			0,626	
16	0,570			
17	0,615			
18	0,586			
19	0,679			
20		0,571		

Ressalta-se que três itens da escala (4, 15 e 21) foram excluídos, pois apresentavam cargas fatoriais em mais de um fator ou não obtiveram nível de saturação suficiente em nenhum dos fatores. O *alpha* de Cronbach da escala toda foi de 0,78. A Tabela 2 apresenta os itens das sub-escalas bem como os respectivos valores do *alpha* de Cronbach, revelando que o instrumento apresenta índices aceitáveis de consistência interna.

Com a análise fatorial realizada, a escala que era composta por 21 itens, ficou reduzida a 19. Os itens excluídos se referiam especificamente a assuntos relacionados à iluminação ambiental (item 4), a leitura de livros além dos obrigatórios (item 15) e as horas de sono (item 20).

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A média de pontos na escala de condições de estudo ( $M=60,4$ ) parece indicar que os participantes, de um modo geral, apresentaram boas condições de estudo. Contudo, nenhum universitário obteve pontuação máxima na escala. Esse dado é positivo, principalmente quando se considera a necessidade de condições de estudo adequadas para um bom desempenho acadêmico na universidade (Mercuri, 1992; Grácio & Rosário, 2004). O bom desempenho na Escala de Condições de Estudo pode ser reflexo de um maior

comprometimento com a formação acadêmica bem como de hábitos de estudo mais apropriados, conforme consideram Leite e cols. (2003).

A diferença entre os gêneros sugere um melhor desempenho nas condições de estudo do gênero feminino em relação ao masculino. Todavia, há que considerar que essa diferença apesar de estatisticamente significativa, ainda é pequena, especialmente quando se observa a média obtida na escala pelos dois grupos ( $M=61,7$  para o gênero feminino e  $M=58$  para o masculino). Hipotetiza-se que se a amostra masculina fosse um pouco maior, essa diferença não existiria ou diminuiria significativamente, o que seria suficiente para que a diferença na pontuação da escala entre os gêneros fosse inexistente.

Tendo em vista as diferenças significativas no desempenho na Escala de Condições de Estudo entre os cursos, observou-se que os alunos do curso de Enfermagem apresentaram um melhor desempenho na escala em relação aos alunos dos cursos de Psicologia, Odontologia e Ciências Contábeis. Constatou-se também que os alunos do curso de Psicologia obtiveram um melhor desempenho em relação aqueles do curso de Ciências Contábeis. Paul e Ribeiro (1991) constataram que alunos de cursos de maior *status* social dedicam mais horas do seu tempo ao estudo. Assim sendo, sugere-se que os alunos do curso de

enfermagem, por cursarem uma faculdade cujo comprometimento e *status* social é bastante evidente, apresentam maior dedicação (Carelli & Santos, 1998), tempo (Lara Campos & cols., 1996; Leite & cols., 2003) e motivação

(Weiner, 1985; Watkins & Coffey, 2004) exibindo, conseqüentemente melhores hábitos e condições de estudo (Watanabe & cols., 2001).

Tabela 2. Itens das sub-escalas e valores do *alpha* de Cronbach.

<i>Itens</i>	<i>Afirmativas</i>	<i>Fatores</i>	<i>alpha de Cronbach</i>
6	Eu estou sempre com as matérias da faculdade em dia.	Empenho, preparo e aspecto temporal no Estudo.	0,76
7	Eu acredito que estudo de forma adequada.		
10	Eu estudo antecipadamente para as provas.		
16	Eu tenho um local em casa reservado ao estudo.		
17	Eu dedico mais de 2 horas diárias aos estudos fora da sala de aula.		
18	Eu não me distraio com facilidade na aula.	Fatores Ambientais Relacionados ao	0,67
19	Eu não estudo de forma correta.		
1	Eu estudo conversando com outras pessoas.		
2	Eu estudo assistindo TV.		
3	Eu sempre estudo em ambientes onde há barulho.	Estratégias de Aprendizagem Utilizadas no	0,54
5	Eu não acho o silêncio fundamental no momento de estudo.		
20	Conversar com outras pessoas não é algo que faço enquanto estudo para uma avaliação.		
11	Eu costumo resumir com as minhas palavras para estudar.	Estratégias de Pesquisa	0,61
12	Eu costumo resumir com as palavras do texto para estudar.		
13	Eu costumo grifar para estudar.		
14	Eu costumo ler em voz alta para estudar.		
8	Eu utilizo revistas científicas como forma de pesquisa.		
9	Eu utilizo revistas e jornais como forma de pesquisa.		

Evidenciou-se que os itens da escala de condições de estudo demonstraram coerência com o construto que ela se propõe a avaliar. Nessa direção, pode-se aventar que cada item reflete os fatores da escala, isto é, 'Condições relacionadas ao empenho, preparo e aspecto temporal no estudo', afirmativas apoiadas em Weiner (1985), Paul e Ribeiro (1991), Mercuri (1992), Lara Campos e cols. (1996), Carelli e Santos (1998), Leite e cols. (2003) e Watkins e Coffey (2004); 'Condições ambientais relacionadas ao barulho', afirmativas baseadas em Woolfolk (2000) e Vasconcelos (2003); 'Condições

relacionadas às estratégias de aprendizagem utilizadas no estudo', afirmativas fundamentadas em Boruchovitch (1999) e Willoughby e cols. (1999); por fim, 'Condições relacionadas às estratégias de pesquisa no estudo', afirmativas amparadas em Carelli e Santos (1998).

Destaca-se que o índice de consistência interna da escala como um todo é aceitável (Prieto & Muñiz, 2000), como também os índices dos quatro fatores levantados. Porém, recomenda-se a realização de novos estudos, que busquem elaborar e investigar novos itens relevantes ao entendimento

das condições de estudo dos universitários, principalmente aqueles que merecerem mais atenção, como motivação, distribuição de tempo, pesquisa, entre outros.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à análise fatorial da Escala de Condições de Estudo, observou-se que o instrumento busca preencher a falta de instrumentos destinados a esse tipo de avaliação. Portanto, os dados levantados nesta pesquisa, embora ainda exploratórios, constituem passos importantes para a consolidação da investigação das condições de estudo dos universitários.

Embora os universitários participantes tenham apresentado um bom desempenho na Escala de Condições de Estudo, pode-se admitir que tais estudantes otimizem o tempo ou utilizem outras estratégias de aprendizagem e pesquisa que não foram abordados na escala. Desse modo, é possível que a realização de pesquisas que busquem evidências de validade baseadas em entrevistas com os estudantes, possam contribuir com elementos que subsidiem o complemento da escala ora investigada neste estudo.

Vale ressaltar que novas amostras deveriam ser estudadas, principalmente levando-se em consideração os diferentes estados brasileiros. Também há que se mencionar a necessidade de se realizar pesquisas com outros cursos para explorar novos dados, tais como turno que o universitário estuda, condições de trabalho remunerado, tempo dedicado ao lazer, entre outros aspectos que permeiam as condições de estudo dos universitários.

### REFERÊNCIAS

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem Psicológica* (7ª ed.). Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Carelli, M. J. G. & Santos, A. A. A. (1998). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278.
- Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/96. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa*. [citado em 19 de outubro de 2005]. Disponível na World Wide Web: <http://www.conselho.saude.gov.br>.
- Del Nero, C. (1977). *Programação de hábitos e desempenho no estudo*. São Paulo: Vetor.
- Grácio, M. L. F., & Chaleta, M. E. R. (2004). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários. *X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – livro de programas e resumos*. Braga, 26.
- Grácio, M. L. F. & Rosário, P. (2004). Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil aprender. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp.164-169). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Harmon, J. M. (2000). Assessing and supporting independent word learning strategies of middle school students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(6), 518-527.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2000). *An introduction to statistics in psychology* (2ª ed.). Edinburgh: Prentice Hall.
- Lara Campos, L. F. Silva Filho, N. Campos, P. R. & Rocha R. L. (1996). Caracterização dos alunos de psicologia da USF/Itatiba: características, opiniões e expectativas. *Psico-USF*, 1(2), 57-82.
- Leite, U. R., Tamayo, A. & Gunther, H. (2003). Organização do uso do tempo e valores de universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 57-66.
- Mercuri, E. (1992). *Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação a Unicamp*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Noronha, A. P. P., Beraldo, F. N. M. & Oliveira, K. L. (2003). Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 47-56.
- Noronha, A. P. P. (2005). *Validade dos testes psicológicos*. Manuscrito não publicado do Programa de Estudos de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
- Oakland, T. (2004). Use of educational and psychological tests internationally. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 157-172.

- Oliveira, K. L., Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. (2004). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estudo da relação com compreensão em leitura. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp.216-223). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Oliveira, R. A. M. & Oliveira, K. L. (2006). *Escala de Condições de Estudo para Universitários*. Manuscrito não publicado do curso de Psicologia da Universidade de Alfenas.
- Pasquali, L. (2001). Testes psicológicos: conceitos, histórias, tipos e usos. Em L. Pasquali (Org.), *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual* (pp.13-19). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Paul, J. J. & Ribeiro, Z. D. (1991). As condições de vida e de trabalho dos alunos do ensino superior brasileiro: o caso das universidades de fortaleza. *Educação Brasileira*, 13(26), 71-127.
- Prieto, G., & Muñiz, J. (2000). *Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España*. [citado em 14 de janeiro de 2006]. Disponível na World Wide Web: <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>
- Sisto, F. F. (2005). *Precisão*. Manuscrito não publicação do Programa de Estudos de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
- Spira, E. G. Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41 (1), 225-234.
- Vasconcelos, C., Praia, J. F. & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19.
- Watanabe, O. M., Cassetari, L., Santos, M. L. M., Lombardi-Planet, V. L. V. & Di Domenico, V. G. C (2001). Um levantamento dos hábitos dos alunos do curso de psicologia do Centro Universitário FMU. *Psikhê: Revista do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU*, 6 (2), 61-68.
- Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: multidimensional and indeterminate. *Journal of Education Psychology*, 96(1), 110-118.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92(4), 548-573.
- Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L., & Yearsley. (1999). Use of elaboration strategies by students in grades two, four and six. *The Elementary School Journal*, 99(3), 221-231.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em Novembro de 2006  
Reformulado em Janeiro de 2007  
Aceito em Abril de 2007

#### **SOBRE OS AUTORES:**

*Katya Luciane de Oliveira*: Psicóloga. Mestre em Psicologia pelo Programa de Estudos de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Doutoranda em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Docente do curso de Psicologia da Universidade São Francisco.

*Raquel Ávila Maia Oliveira*: Estudante e Bolsista PROBIC do Programa de Iniciação Científica do Curso de Psicologia da Universidade de Alfenas.