

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
1. STRESS E ESTRATÉGIAS DE COPING	10
1.1. Teoria Cognitiva de Stress Psicológico e Coping	13
1.2. Estudos sobre estratégias de coping	17
2. ABORDAGENS À APRENDIZAGEM.....	23
2.1. Construto de Abordagens à Aprendizagem.....	25
2.2. Estudos sobre abordagens à aprendizagem.....	30
3. Relação entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem no Ensino Superior.....	36
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	41
1. Objetivos.....	42
2. Método.....	43
2.1. Participantes	43
2.2. Instrumentos e procedimentos.....	45
a) Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA)	46
b) Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST-sv)	49
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	53
1. Estudo de validade do construto de estratégias de coping (QMLA)	54
1.1. Estratégias de coping e características dos estudantes	57
1.1.1. Género.....	57
1.1.2. Ano de frequência (1º e 3º ano)	58
1.1.3. Escola (Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia)	58
1.1.4. Curso.....	59
1.1.5. Estratégias de coping e gosto pelo curso.....	61
1.1.6. Estratégias de Coping e facilidade/dificuldade do curso.....	61
1.1.7. Estratégias de Coping e autoavaliação enquanto aluno.....	62
2. Estudo de validade do construto de abordagens à aprendizagem (ASSISTsv).....	63
2.1. Abordagens e à aprendizagem e características dos estudantes.....	66
2.1.1. Género.....	66
2.1.2. Ano de frequência (1º e 3º ano)	66
2.1.3. Escola (Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia)	67
2.1.4. Curso.....	67
2.1.5. Abordagens à aprendizagem e gosto pelo curso	68
2.1.6. Abordagens á aprendizagem e facilidade/dificuldade do curso	69
2.1.7. Abordagens à aprendizagem e autoavaliação enquanto aluno	70
3. Relação entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem	71
4. Síntese e discussão dos resultados.....	74
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E DIREÇÕES FUTURAS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
ANEXO I.....	97

INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Motivo e estratégia nas abordagens à aprendizagem (Biggs, 1987)	27
Tabela 2. Caracterização da amostra segundo a distribuição por Curso e Escola	44
Tabela 3. Ano frequência (1ºano; 3º ano) / Escola	44
Tabela 4. Idade	45
Tabela 5. Distribuição dos participantes em função da opinião sobre o curso e sobre si próprios, enquanto alunos	45
Tabela 6. Estrutura fatorial e consistência interna da QMLA	48
Tabela 7. Estrutura fatorial e consistência interna do ASSIST-sv	51
Tabela 8. Características metodológicas das escalas do QMLA	54
Tabela 9. Estrutura fatorial e consistência interna do QMLA	55
Tabela 10. Correlações entre as diferentes dimensões de coping	56
Tabela 11. Diferenças de médias em função do género (feminino/masculino)	57
Tabela 12. Diferenças de médias em função do ano de frequência (1º e 3º ano)	58
Tabela 13. Diferenças de médias em função da Escola de pertença	59
Tabela 14. Diferenças de médias em função do curso	59
Tabela 15. Diferenças de médias em função do gosto pelo curso	61
Tabela 16. Diferenças de médias em função da facilidade/dificuldade do curso nas abordagens à aprendizagem	62
Tabela 17. Diferenças de médias em função da autoavaliação enquanto aluno	63
Tabela 18. Características metodológicas das escalas do ASSISTsv	63
Tabela 19. Análise Fatorial do ASSIST-sv	64
Tabela 20. Análise de consistência interna para o ASSISTsv e respetivas dimensões	65
Tabela 21. Correlações entre as dimensões de abordagens à aprendizagem	65
Tabela 22. Médias e desvios padrão dos três tipos de abordagens à aprendizagem	66
Tabela 23. Diferenças de médias em função do género	66
Tabela 24. Diferenças de médias em função do ano de frequência	67
Tabela 25. Diferenças de médias em função da Escola de pertença	67
Tabela 26. Diferenças de médias em função do curso	68
Tabela 27. Diferenças de médias em função do gosto pelo curso	69
Tabela 28. Diferenças de médias em função da facilidade/dificuldade do curso nas abordagens à aprendizagem	69
Tabela 29. Diferenças de médias em função da autoavaliação enquanto aluno	70
Tabela 30. Correlações entre as estratégias de coping e abordagens à aprendizagem	72
Tabela 31. Análise de Regressão Linear entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem	73

AGRADECIMENTOS

Ficam aqui expressos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que permitiram a realização deste trabalho:

À Professora Doutora Elisa Chaleta por toda a disponibilidade e orientação, paciência e amabilidade e pelos saberes e conhecimentos transmitidos e partilhados.

À Professora Madalena Melo, pelo excelente trabalho realizado enquanto Diretora do curso de 2º ciclo em Psicologia, assim como toda a compreensão demonstrada durante o início deste processo.

Aos docentes que permitiram a recolha de dados durante as suas aulas, pela colaboração e simpatia.

Aos estudantes que concordaram participar no estudo, através do preenchimento do questionário, pela colaboração demonstrada, sem a qual teria sido impossível a concretização do estudo.

Aos colegas do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, por todo o apoio. Um agradecimento muito especial à Fátima Leal, pela ajuda na recolha de dados, pelo companheirismo e sempre profícuos momentos de discussão e partilha de ideias.

À minha família amigos, por toda a paciência e apoio demonstrado ao longo deste processo.

Ao Nuno, por tudo e por ser quem é...

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Relação entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem em Estudantes de Ensino Superior

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar as estratégias de coping e abordagens à aprendizagem mais utilizadas pelos estudantes de 1º e de 3º ano da Universidade de Évora, que frequentam cursos inseridos na Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologia. Para além disso, procuramos ainda verificar a existência de relação entre estratégias de coping e abordagens à aprendizagem

A amostra é constituída por 405 estudantes da Universidade de Évora, 217 estudantes do 1º ano e 188 do 3º ano, 175 do género masculino e 200 do género feminino.

Os instrumentos de medida utilizados para a realização deste estudo consistiram em: 1 - Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA); 2 - Approaches and Study Skills Inventory for Students – short version. Os dados foram introduzidos, tratados e analisados com recurso ao programa estatístico PASW (*Predictive Analytics SoftWare*) Statistics 18.

Com base nos resultados obtidos, verificamos que estratégias mais utilizadas, de um modo geral, são Procura de Suporte Social e Assumir a Responsabilidade e as menos utilizadas são o Distanciamento e a Fuga-Evitamento. No que se refere às abordagens à aprendizagem, a abordagem mais utilizada, em termos gerais, é a Abordagem Profunda, seguindo-se a Abordagem Estratégica e, finalmente, a Abordagem Superficial. Por último, propomos que as estratégias de coping preferencialmente utilizadas pelos estudantes podem influenciar as abordagens à aprendizagem dos estudantes.

ABSTRACT

Relation between Coping Strategies and Learning Approaches in Higher Education Students

The aim of the current study is to identify and analyze the coping strategies, as well as learning approaches more often used by the 1st and 3rd grades of University of Évora, attending courses that belong to Social Sciences School or to Sciences and Technology School. We also have tried to analyze the existence of any relation between coping strategies and learning approaches.

The sample involved 405 students of University of Évora, 217 from the 1st grade and 188 students from the 3rd grade, 175 males and 200 females. The measuring instruments used in the study were: 1 – Ways of Coping Questionnaire; 2 - Approaches and Study Skills Inventory for Students – short version.

The data analysis process was based on the use of statistical program PASW (*Predictive Analytics SoftWare*) Statistics 18. By analyzing the results obtained in this study, we discovered that, the coping strategies generally more used by students are Social Support Seeking and Accepting Responsibility. The less frequently used strategies are Distancing and Escape-Avoidance. Regarding learning approaches, the more used learning approach is deep approach, after strategic approach and, finally superficial approach. Finally, we proposed that the coping strategies preferably used by students can influence students' learning approaches.

INTRODUÇÃO

A experiência universitária pode ser encarada como um período de transição (considerado um dos mais importantes ao longo do ciclo acadêmico), durante o qual é possível examinar e testar novos papéis, atitudes e comportamentos e, simultaneamente, promover a mudança e o desenvolvimento cognitivo, da identidade, da autonomia e do julgamento moral. Este período é encarado por alguns estudantes como uma oportunidade para a gestão das suas atividades, para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações. Porém, outros estudantes percebem-no como potencialmente ansiógeno e gerador de situações indutoras de *stress*, sendo vivenciado de modo diferente pelos vários estudantes e de acordo não só com variáveis pessoais, mas também, com variáveis interpessoais e institucionais (Almeida, Santos, Dias, Botelho & Ramalho, 1998). Estas mudanças exigem a utilização de estratégias de *coping* adequadas à situação, caso contrário aumenta a probabilidade da ocorrência de consequências adversas, tais como a redução dos níveis de produtividade e rendimento académicos, o aumento de comportamentos aditivos e, inclusive, a possibilidade de desistência da Universidade (Santos & Almeida, 2002).

Uma das principais dificuldades sentidas pelos estudantes universitários inclui questões de índole académica. A adaptação, persistência, autoeficácia e sucesso académicos dependem, em parte, de uma maior participação, iniciativa e atividade dos estudantes ao nível das abordagens à aprendizagem e dos métodos de estudo utilizados, embora seja comum a ineficácia dos métodos de trabalho selecionados, perante as características do novo processo de ensino-aprendizagem em que se encontram envolvidos (Santos & Almeida, 2002).

As abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes são grandemente influenciadas por variáveis pessoais, situacionais e relativas ao ensino e à aprendizagem (Chaleta, 2003). Assim sendo, partimos do pressuposto que as estratégias de coping utilizadas pelos estudantes na resolução de problemas poderão influenciar as abordagens à aprendizagem, uma vez que as exigências académicas impõem a necessidade de desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas (cognitivas e metacognitivas), preditores fundamentais para o sucesso académico no Ensino Superior.

O presente estudo pretende identificar o tipo de abordagens à aprendizagem e as estratégias de coping preferencialmente utilizadas pelos estudantes do ensino superior que constituem a nossa amostra, procurando verificar se existe alguma relação entre estes dois construtos.

Relativamente à estrutura do conteúdo desta dissertação, esta apresenta-se dividida em quatro Capítulos. O primeiro Capítulo contempla todo o enquadramento teórico do estudo, que incide em particular sobre os construtos de estratégias de coping e de abordagens à aprendizagem. O segundo Capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico, incluindo-se os objetivos do presente estudo, descrição do método utilizado, caracterização dos participantes que incluem a amostra e apresentação dos instrumentos utilizados. No terceiro Capítulo procede-se à análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, o último Capítulo debruça-se sobre as principais conclusões e limitações do estudo, assim como sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. STRESS E ESTRATÉGIAS DE COPING

A percepção de *stress* resulta da avaliação individual relativamente à ausência ou escassez de recursos para lidar com uma situação passada, presente ou futura. Contudo, o *stress* não constitui um conceito unidimensional e foram propostos diferentes tipos. Diferenças individuais implicam que uma situação pode ser encarada como stressante por um indivíduo, mas não por outro. Ou seja, o que causa ameaça são as percepções e interpretações das exigências e não as exigências por si. Os eventos encarados como desafiantes tendem a resultar em respostas positivas como estudar mais afincadamente, por exemplo, enquanto os eventos encarados como sendo uma ameaça conduzem a respostas negativas como por exemplo, evitamento ou desistência (Robothan, 2008).

Lazarus e Folkman (1984) consideram que os conceitos de ameaça, dano e desafio constituem três categorias correspondentes a situações indutoras de *stress*, sendo a diferença entre estas categorias de natureza temporal. Assim, a ameaça diz respeito a uma antecipação de uma condição desagradável que pode vir a ocorrer, mas que ainda não ocorreu. Por seu turno, o dano refere-se a uma situação desagradável que já ocorreu, ao seu significado ou às suas consequências. Finalmente, o desafio caracteriza uma circunstância em que o indivíduo confia na possibilidade de resolver ou mesmo ultrapassar as dificuldades e exigências inerentes à situação (Ramos e Carvalho, 2007). Este modelo atribui ao fenómeno de *stress* uma relação própria entre a pessoa e o ambiente, sendo dado um papel central à interpretação e avaliação que o indivíduo faz dos acontecimentos geradores de *stress*. Assim, o indivíduo delimita as estratégias de *coping* que devem ser usadas, em função das ameaças externas e à avaliação dos acontecimentos. Lazarus (1966) concluiu que as pessoas percebem os acontecimentos de modo distinto, pelo que não há nenhuma situação em concreto que possa ser reconhecida como indutora de *stress*. A relação que se estabelece entre o indivíduo e o ambiente exterior baseia-se em experiências pessoais, valores, crenças, variáveis físicas e sociais, pelo que determinadas situações podem ser causadoras de *stress* para algumas pessoas e não o serem para outras.

No que se refere ao conceito de coping este apresenta várias perspetivas ou abordagens (Folkman, Lazarus, Gruen & DeLongis, 1986).

Primeiramente, o conceito de coping derivou da experimentação animal. A sobrevivência dos seres humanos, tal como nos animais, consiste em descobrir o que é previsível e controlável no ambiente para evitar, escapar ou ultrapassar agentes nocivos. Ou seja, de acordo com esta perspetiva tradicional, o processo de coping consistiria no controlo de condições ambientais adversas para diminuição do distúrbio

psicofisiológico, ou num conjunto de técnicas comportamentais para assegurar a sobrevivência.

Desde o início do século XX, autores vinculados à psicologia psicanalítica do ego (por exemplo Vaillant) concebem o processo de coping enquanto correlato dos mecanismos de defesa, motivado interna e inconscientemente como forma de lidar com conflitos sexuais e agressivos. Os mecanismos de defesa visavam a alteração da percepção de eventos stressantes para redução da angústia e minimização das alterações no ambiente interno e externo (Suls, David & Harvey, 1996). Os mecanismos de defesa são categorizados hierarquicamente no sentido dos mais imaturos aos mais sofisticados e adaptativos, de acordo com quatro níveis: psicótico (ex. recusa, distorção da realidade), imaturo (ex. dissociação, acting out), neurótico (ex. intelectualização, repressão) e maturo (humor, sublimação) (Antoniazzi, Dell'Aglio, & Bandeira, 1998) Esta perspectiva pressupõe que apenas os mecanismos de defesa maturos se baseiam na realidade e assume que o estilo de coping adotado pelos indivíduos consiste num processo estável, incluído numa hierarquia de saúde versus psicopatologia (Suls et al., 1996).

A abordagem centrada no traço foca-se nas características da personalidade que constituem antecedentes do processo de coping, partindo do pressuposto que estas características predispõem a lidar de determinadas formas com situações stressantes, impeditivas ou facilitadoras do estado de adaptação (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986). Ou seja, esta abordagem postula que as pessoas lidam com as situações de uma maneira estável ao longo da vida e ignora a complexidade e a variabilidade das situações stressantes, tendo subjacente a ideia de que algumas estratégias de coping são consideradas mais eficazes do que outras.

Como referido anteriormente, esta abordagem confere reduzida importância a eventuais modificações na situação considerada stressante, no entanto, Folkman et al. (1986), defendem que existe escassa evidência comprovativa da hipótese de que as características da personalidade influenciam, de facto, os processos de coping.

A abordagem centrada no processo emergiu nos anos 60 do século XX e prolongou-se durante os anos 70 e 80, sendo fortemente associada ao trabalho de Richard Lazarus e colegas. Considera que o contexto desempenha um papel primordial, uma vez que o processo de coping é avaliado como uma resposta às exigências psicológicas e ambientais colocadas por situações stressantes específicas (Folkman et al., 1986). Esta abordagem define o conceito de coping como o conjunto de esforços que as pessoas fazem para lidar com situações que avaliam como potencialmente

ameaçadoras ou stressantes (Lazarus & Folkman, 1984). De acordo com esta perspetiva, coping consiste num processo transaccional entre a pessoa e o ambiente, com ênfase no processo e nos traços de personalidade. Assim, o processo de coping implica a ocorrência de conflitos entre as exigências pessoais e as condições ambientais, especialmente na resposta a mudanças indesejáveis provocadas por fatores externos (Folkman & Lazarus, 1980). O coping é neutro e não conduz, necessariamente a resultados positivos ou negativos e refere-se a esforços cognitivos e comportamentais e não a ações autónomas ou respostas reflexas ao problema. As pessoas podem decidir o seu próprio padrão de estratégias de coping, que pode ser alterado e melhorado.

A perspetiva da abordagem centrada na personalidade considera as contribuições dos fatores de personalidade (por exemplo, modelo dos Cinco Fatores) e o comportamento de coping para o bem-estar psicológico, centrando-se na influência dos stressores na personalidade e nos esforços de coping futuros. Tal como a perspetiva transaccional, assume que as estratégias não são necessariamente positivas ou negativas e sublinha a importância de fatores situacionais no processo de coping. Ou seja, as características de personalidade e as respostas de coping apresentam diferentes efeitos, dependendo da natureza da situação. As características de personalidade revelam-se mais úteis em áreas em que se verifica pouca oportunidade de controlo (por exemplo, no trabalho), enquanto as respostas de coping são de maior utilidade em áreas nas quais os esforços pessoais podem fazer a diferença (por exemplo, no casamento) (Folkman et al., 1986). Investigações anteriores indicam que os traços de personalidade que mais fortemente se relacionam com estratégias de *coping*, são otimismo, rigidez, autoestima e *locus* de controlo (Antoniazzi et al., 1998). Por exemplo, McCrae e Costa (1986) propõem que o neuroticismo se relaciona com a reação hostil, escape através da fantasia, autculpabilização, sedação, afastamento, passividade e indecisão. A extroversão correlaciona-se com ação racional, pensamento positivo, substituição e repressão. A abertura à experiência associa-se com o uso do humor, enquanto que uma menor abertura à experiência associa-se com o recurso à fé.

Lazarus e Folkman (1984) foram os autores que formularam a definição de coping mais referenciada na literatura. De acordo com Lazarus (1993) coping poder-se-á definir como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais que são adotados para lidar com exigências específicas, internas e externas, que são avaliadas como uma sobrecarregando ou excedendo os recursos da pessoa. Ou seja, consiste nos esforços cognitivos e comportamentais que são desenvolvidos para administrar

(reduzir, minimizar ou tolerar) as exigências internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente (Lazarus, 1993)

Esta definição engloba três características-chave. Primeiramente, é orientada para o processo, ou seja, é focada no que a pessoa realmente pensa e faz numa situação particular considerada stressante e como estes pensamentos e comportamentos se alteram à medida que a situação se desenrola. Em segundo lugar, o coping é contextual, ou seja, é determinado pela avaliação do indivíduo em relação às exigências reais da situação e aos recursos necessários para as gerir. A ênfase no contexto significa que as variáveis pessoais e situacionais, conjuntamente, moldam o processo de coping. Finalmente, esta definição não distingue o processo de coping como positivo ou negativo, sendo definido simplesmente como os esforços de uma pessoa para gerir as exigências, independentemente dos esforços serem bem ou mal sucedidos (Folkman et al., 1986). Ou seja, o termo coping é utilizado independentemente do processo ser adaptativo (eficácia do coping na melhoria da capacidade adaptativa, por exemplo, moral, saúde física, e funcionamento social) ou mal adaptativo, bem-sucedido (em que medida a pessoa acredita realmente na reavaliação relacionado com o coping), ou mal sucedido, consolidado (modo estável de lidar com as diversas situações). A maioria dos processos de coping traduz o resultado de uma luta fluída e sensível ao contexto, para avaliação do que está a acontecer, de um modo responsivo a uma situação específica, revelando esperança e otimismo relativamente ao modo como as coisas estão a decorrer (Lazarus, 1993).

1.1. Teoria Cognitiva de Stress Psicológico e Coping

A Teoria Cognitiva de Stress Psicológico e Coping desenvolvida por Lazarus (Folkman et al., 1986) é transaccional, ou seja, a pessoa e o ambiente relacionam-se de forma dinâmica, mutuamente recíproca e bidirecional (Folkman et al., 1986). Segundo esta teoria, o stress é conceptualizado numa relação entre a pessoa e o ambiente, em que o indivíduo avalia determinada situação como passível de sobrecarregar ou exceder os recursos disponíveis, ou colocando em risco o bem-estar pessoal. Esta teoria identifica dois processos, a avaliação cognitiva e o coping, como mediadores cruciais na relação que se estabelece entre pessoa e ambiente, assim como nas suas consequências a curto e longo prazo. A avaliação cognitiva e coping são variáveis transacionais, não se referem à pessoa ou ao ambiente isoladamente, mas à integração de ambas numa dada transação. Uma avaliação de ameaça é função de um conjunto específico de condições ambientais que são avaliadas por um indivíduo, com características de personalidade particulares. Do mesmo modo, o processo de coping engloba pensamentos e comportamentos particulares que uma pessoa está a

utilizar para gerir as exigências de uma relação particular estabelecida com o ambiente, que apresenta relevância para o seu bem-estar individual (Folkman *et al.*, 1986).

A avaliação cognitiva constitui um processo através do qual a pessoa avalia se o estabelecimento de contacto com um determinado ambiente é relevante para o seu bem-estar e, em caso afirmativo, de que modo é relevante). Engloba três tipos de avaliação, a avaliação primária, a avaliação secundária e a reavaliação, que visam determinar se a relação pessoa-ambiente é encarada como significativa para o bem-estar e, em caso afirmativo, se é ameaçadora (possibilidade de perda ou prejuízo) ou desafiante (possibilidade de mestria ou benefício) (Folkman *et al.*, 1986).

Na avaliação primária, o sujeito avalia os acontecimentos, em função do significado destes para o seu bem-estar. Esta avaliação pode implicar consequências positivas ou negativas, podendo a mesma situação ser considerada um desafio, ameaça ou dano (Ramos & Carvalho, 2007). Na avaliação secundária, o indivíduo avalia se pode ser feita alguma coisa para evitar ou prevenir o prejuízo ou aumentar as probabilidades de benefício. Nesta fase, o sujeito avalia os recursos e as várias opções de coping, tais como alteração da situação, aceitação da situação, procura de mais informação ou evitar agir impulsivamente ou de um modo improdutivo (Folkman *et al.*, 1986). Esta percepção de controlo pode ser realizada a três níveis (Ramos & Carvalho, 2007):

- a) Centrada na situação: comportamental (alternativas de comportamento), cognitivo (evitamento ou confronto), decisório (alternativas/oportunidades), informativo (situações desagradáveis) e retrospectivo (modificar crenças depois da situação).
- b) Centrada no indivíduo: preditivo (estratégias para diminuir a ambiguidade), Vicariante (uso de modelos) e Ilusório (compromisso com o caso).
- c) Quando o indivíduo sente que não tem controlo, podendo incluir procura de informação, sentimento de raiva, trauma, aptidões pobres ou dependência.

Finalmente, segue-se uma reavaliação do processo, ou seja, uma avaliação sucessiva baseada na nova informação obtida a partir do ambiente e/ou do indivíduo durante determinada situação (Costa & Leal, 2004). A reavaliação pode aumentar (ou diminuir) o sentimento de competência (quando os recursos foram utilizados corretamente e os efeitos nocivos atenuados) e as expectativas de autoeficácia (Ramos & Carvalho, 2007).

Este modelo divide o coping em duas categorias funcionais: coping focado na emoção, que visa a regulação de emoções stressantes e coping focado no problema, que tem

como objetivo a alteração de uma relação problemática entre a pessoa e o ambiente causador de angústia. (Folkman et al., 1986).

A função de coping focado no problema consiste na mudança da relação problemática estabelecida entre a pessoa e o ambiente, através da ação sobre o ambiente ou sobre si mesmo. A ação de *coping* pode ser direcionada internamente ou externamente. Quando o *coping* focado no problema é dirigido para uma fonte externa de *stress*, inclui estratégias tais como negociar para resolver um conflito interpessoal ou solicitar ajuda prática de outras pessoas. O *coping* focado no problema, e dirigido internamente, geralmente inclui reestruturação cognitiva como, por exemplo, a redefinição do elemento stressor. (Antoniazzi et al., 1998).

A função do coping focado na emoção consiste na mudança do modo como é tratada a relação stressante com o ambiente (em vigilância ou evitamento) ou na mudança do significado relacional do acontecimento, o que diminui o stress, apesar das condições reais da relação não se terem alterado. Os esforços de *coping* são dirigidos a um nível somático e/ou a nível dos sentimentos, tendo por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo, ou seja, a redução da sensação física desagradável de um estado de *stress*. Estudos indicam que ambas as estratégias de *coping* são usadas durante praticamente todos os episódios estressantes, e que o uso de uma ou de outra pode variar em eficácia, dependendo dos diferentes tipos de stressores envolvidos (Antoniazzi et al., 1998).

O tipo de coping varia em função do que está em causa (avaliação primária) e quais são as opções de coping (avaliação secundária). Em situações avaliadas como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser empregue, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado em situações avaliadas como inalteráveis (Folkman & Lazarus, 1980). A importância do *coping* focalizado no problema ou focalizado na emoção pode variar em resposta a diferentes tipos de *stress* ou diferentes momentos no tempo (Antoniazzi et al., 1998). Por exemplo, quando as pessoas sentem que a autoestima está em causa, recorrem mais ao coping confrontativo, autocontrolo, fuga-evitamento e aceitação da responsabilidade. A resolução planeada do problema é mais utilizada em situações em que as pessoas avaliam como passíveis de alteração positiva, enquanto o distanciamento é mais utilizado quando a situação é avaliada como não sendo passível de mudança.

O resultado imediato de uma situação baseia-se no julgamento do indivíduo relativamente à forma como a situação foi resolvida com sucesso, ou não. Este julgamento assenta no conjunto de valores, objetivos e expetativas individuais

relativamente à situação O coping relaciona-se mais com a qualidade dos resultados da situação, mas não a avaliação. O coping confrontativo e distanciamento associam-se com resultados considerados insatisfatórios. A resolução planeada do problema e a reavaliação positiva estão associadas com resultados satisfatórios (Folkman *et al.*, 1986).

Os resultados obtidos em alguns estudos revelam que, geralmente, as estratégias de resolução planeada do problema, procura de suporte social, aceitação e reavaliação positiva relacionam-se positivamente com saúde mental e física. Pelo contrário, a saúde mental e física apresenta uma relação negativa com estratégias passivas como evitamento, recusa, culpa e consumo de bebidas alcoólicas. De qualquer modo, importa sublinhar que a eficácia de uma estratégia de coping específica depende da conjugação de outros fatores, tais como as características da situação e traços de personalidade (Robothan, 2008).

Hatchett e Park (2004) sugerem que o coping orientado para a emoção juntamente com níveis reduzidos de otimismo encontram-se associados a afetividade negativa, queixas somáticas e estratégias de evitamento (ventilação emocional, desinvestimento comportamental). Por seu turno, níveis elevados de otimismo encontram-se relacionados com uma maior utilização de estratégias ativas de coping (coping orientado para o problema, planeamento, procura de suporte social).

Gohm e Clore (2002) concluíram que a tendência para utilizar respostas de coping focados no problema é, geralmente, considerada funcional pois elimina a fonte de stress e, conseqüentemente, o sentimento de stress. O coping focado na emoção é, normalmente, considerado disfuncional. Por exemplo, estes autores referem que as estratégias de evitamento resultam, muitas vezes, em conseqüências adversas para o indivíduo. Contudo, alguns tipos de coping focado na emoção, como suporte social e reinterpretação positiva da situação, são considerados benéficos. Nestes casos, o coping focado na emoção pode ser a única maneira para atenuar o stress. Alguns investigadores propõem que uma resposta focada na emoção para diminuir a reação emocional imediata pode ser necessária antes da utilização de uma resposta focada no problema.

No mesmo sentido, Connor-Smith e Flachsbar (2007) sublinham que, apesar das estratégias de coping não serem universalmente prejudiciais ou benéficas, o coping focado no problema, prediz, tipicamente, uma melhor saúde física e mental e o coping focado na emoção prediz, normalmente, resultados mais negativos.

No entanto, de acordo com Lazarus (2000), a tendência para distinguir e comparar a respetiva eficácia do coping focado na emoção e focado no problema, constitui um erro. Apesar destas duas funções de coping serem conceptualmente distintas, funcionam em conjunto e são suplementares no processo de coping. Por exemplo, uma pessoa pode sentir necessidade de controlar a sua emoção (ansiedade, raiva, etc.), antes de se envolver na resolução do problema, ou seja, o coping focado na emoção facilita o coping focado no problema. Contrariamente, o coping focado no problema pode conduzir à transformação ou redução da resposta emocional (Folkman, 1982).

1.2. Estudos sobre estratégias de coping

Tobin, Holroyd, Reynolds & Wigal, (1989) sugerem que as estratégias de coping são constituídas por três níveis. O primeiro nível seria composto por oito estratégias de coping: resolução de problemas, reestruturação cognitiva, suporte social, expressão de emoções, evitamento dos problemas, pensamento fantasioso, afastamento social e autocrítica. O segundo nível organizar-se-ia em dois tipos de atividades de coping focados no problema e dois tipos de atividades focados na emoção: envolvimento no problema, não envolvimento no problema, envolvimento emocional e não envolvimento emocional. Finalmente, no terceiro nível as estratégias de coping seriam categorizadas em duas abordagens básicas para lidar com as situações stressantes: atividades de coping que envolvem o indivíduo com a situação stressante e atividades de coping que afastam o indivíduo da situação stressante.

Toray e Cooley (1998) desenvolveram um estudo junto de 271 estudantes do primeiro e último ano do Ensino Superior. Os resultados obtidos indicam que as estudantes de 1º ano usam preferencialmente técnicas de distanciamento, evitamento e autoisolamento. Contrariamente, as estudantes do último ano utilizam com maioritariamente técnicas ativas de resolução de problemas e procuram suporte social.

Ramos e Carvalho (2007) realizaram um estudo com estudantes de 1º ano da Universidade de Coimbra: Os autores concluíram que os quatro mecanismos de coping mais utilizados pelos estudantes são a atitude de confronto, resolução ativa dos problemas, controlo interno/externo dos problemas e pedido de ajuda. Os mecanismos menos utilizados pelos estudantes são estratégias de controlo das emoções, abandono passivo perante a situação e expressão de agressividade.

Essau e Trommsdorff (1996) concluíram que pessoas inseridas em culturas coletivistas parecem utilizar preferencialmente o coping focado na emoção (por

exemplo, aceitação), enquanto as culturas individualistas parecem preferir o coping focado no problema (por exemplo, ação). Os resultados obtidos por estes autores indicam que os indivíduos que apresentam um elevado coping focado no problema apresentam menos sintomas físicos do que os indivíduos que utilizam preferencialmente estratégias de coping focadas na emoção. Os indivíduos que utilizam um coping focado no problema sentem-se mais responsáveis pela situação, ou seja, tentam influenciar ativamente as suas condições de saúde. Pelo contrário, os indivíduos que utilizam um coping focado na emoção tendem a ser mais passivos e a acomodar-se à realidade existente, não encetando esforços para alterar esta realidade.

Um estudo desenvolvido por Costa e Leal (2004) junto de 145 alunos do Instituto Piaget de Viseu que frequentavam no ano letivo 2003/2004 o segundo ano dos cursos de licenciatura em Psicologia, Motricidade Humana, Nutrição, Engenharia Civil, Ciências Químicas e do Ambiente, Economia e, finalmente, Educadores de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclos, procurou determinar quais as estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes do ensino superior de Viseu. Os resultados indicam que as estratégias mais utilizadas são o Controlo e o Suporte Social. No que respeita às diferenças entre os géneros, as autoras encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à estratégia de Suporte social (com média superior entre os estudantes do género feminino) e em relação às estratégias de Distração/Recusa e Conversão/Aditividade (com médias superiores entre os estudantes do sexo masculino). Costa e Leal (2004) concluíram ainda que a ansiedade e a depressão apresentam uma relação negativa com a estratégia de controlo e uma relação positiva com as estratégias de retraimento emocional e de conversão/planificação. Por seu turno, a perda de controlo emocional/comportamental relaciona-se positivamente com o retraimento emocional e negativamente com o controle. Relativamente ao bem-estar psicológico, os laços emocionais e o afeto geral positivo relacionam-se negativamente com a estratégia de retraimento e positivamente com as estratégias de controle e suporte social (Costa & Leal, 2004). Quando se observa o *coping* em função da área de estudos, o recurso à estratégia de Suporte Social é mais comum entre os alunos de Nutrição e Enfermagem e menos comum entre os que frequentam Economia e Gestão. A estratégia de Conversão e Aditividade é mais utilizada entre os estudantes da área de Economia e Gestão e menos utilizadas no grupo das Ciências Sociais e Humanas (Motricidade Humana e Psicologia).

Lawrence, Ashford e Dent (2006) estudaram as diferenças de género na escolha das estratégias de coping, concluindo que os estudantes do sexo masculino tendem a

adotar estratégias focadas no problema, evitando a utilização de estratégias centradas na emoção. Pelo contrário, estudantes do sexo feminino utilizam preferencialmente estratégias focadas na emoção.

Kausar (2010) adotou a classificação de estratégias de coping proposta por Higgins e Endler (1995), que agrupam as estratégias de coping em três classes principais: orientação para a tarefa (ou focada no problema), orientação para a emoção e orientação para o evitamento. Estratégias de coping orientadas para a tarefa e para a emoção pressupõem esforços pró-ativos para alterar o cariz stressante da situação e encontram-se associadas a um melhor ajustamento, a uma taxa mais elevada de eficácia do coping e a uma menor incidência de sintomas depressivos. As estratégias de evitamento caracterizam-se pela ausência de tentativas para alterar a situação e relacionam-se positivamente com um pior ajustamento. A longo prazo, o coping orientado para a tarefa parece constituir a estratégia mais eficaz. Kausar (2010) recolheu dados junto de 150 estudantes universitários paquistaneses, propondo que estes estudantes preferem a utilização de estratégias de coping ativas e práticas, nomeadamente o coping focado no problema, coping religioso e coping distrativo e ativo.

Custódio, Pereira e Seco (2009) realizaram um estudo no qual participaram 1283 estudantes de primeiro (14.9%), segundo (28.8%), terceiro (34.1%) e quarto (22.2%) ano, que frequentavam o curso de Licenciatura em Enfermagem no ano letivo de 2006/2007, pertencentes a cinco Escolas Superiores de Saúde da Zona Centro. Os resultados obtidos indicam que, de um modo geral, os estudantes parecem recorrer com maior frequência a estratégias centradas no problema. No que concerne às diferenças entre os géneros, os estudantes do género feminino parecem optar preferencialmente por estratégias mais adaptativas, enquanto os estudantes do género masculino tendem a recorrer mais a estratégias de fuga-evitamento.

Kariv e Heiman (2005) desenvolveram um estudo junto de 283 estudantes a frequentar o Ensino Superior em Israel e concluíram que as perceções de stress e a carga de trabalho académico têm efeitos significativos sobre as estratégias de coping dos estudantes. A experiência de stress académico encontra-se positivamente associada com comportamentos orientados para a emoção e negativamente com a adoção de estratégias orientadas para a tarefa. Os resultados sugerem igualmente que os estudantes mais velhos preferem o coping orientado para a tarefa e não utilizam estratégias indiretas de coping. Os estudantes mais novos escolhem gerir o stress através de estratégias orientadas para a emoção ou através de evitamento. A sobrecarga de trabalho académico parece predizer o coping orientado para a tarefa,

enquanto o stress académico parece predizer a utilização de estratégias de coping orientadas para a emoção. Assim, os resultados obtidos sugerem que os estudantes percecionam a componente académica do stress como sendo parcialmente controlável. Quando a carga de trabalho académico reduz, mas permanece a perceção de stress, as estratégias de coping orientadas para a tarefa perdem relevância e passam a predominar as estratégias de coping orientadas para a emoção (Kariv & Heiman, 2005).

Por seu turno, Carlotto, Câmara, Otto e Kauffman (2010) realizaram um estudo com 239 estudantes de Psicologia de uma instituição universitária da região metropolitana de Porto Alegre, com o objetivo de estudarem a relação entre estratégias de coping e burnout em estudantes universitários. Primeiramente, os autores concluíram que as estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes são a reinterpretação positiva e o planeamento, enquanto as menos utilizadas são a negação, o desligamento comportamental e o uso de substâncias. Relativamente à relação entre estratégias de coping e burnout, os resultados evidenciam que quanto maior a utilização das estratégias de coping ativo, menor a exaustão emocional e maior a eficácia profissional. A estratégia de planeamento e a estratégia de reinterpretação positiva e crescimento associam-se de forma negativa com a exaustão emocional e descrença e, de forma positiva, com a eficácia profissional. Os resultados também indicam que à medida que aumenta a utilização de coping moderado, diminui o sentimento de exaustão emocional. Quanto maior o foco na emoção, o comportamento descomprometido e o desligamento mental, maior é o sentimento de exaustão emocional e descrença, e menor é a dimensão de eficácia profissional. A estratégia de negação parece aumentar o sentimento de descrença e o uso de substâncias eleva a dimensão de exaustão emocional e de descrença, diminuindo o sentimento de eficácia profissional (Carlotto et al., 2010).

As várias perspectivas teóricas conduziram ao aparecimento de vários instrumentos. Para além do Ways of Coping Questionnaire (Folkman & Moskowitz, 2004) que utilizaremos no presente estudo e que descreveremos posteriormente, vários instrumentos de avaliação das estratégias de coping foram desenvolvidos. A maioria destes instrumentos é constituída por uma lista de pensamentos e comportamentos normalmente utilizados para gestão de situações stressantes. Geralmente, os respondentes são convidados a fazer uma retrospectiva sobre o modo como habitualmente lidam com situações stressantes específicas.

A título de exemplo, segue-se a breve descrição de alguns destes instrumentos.

Carver, Scheier e Weintraub (1989) desenvolveram um instrumento de avaliação das estratégias de coping, denominado COPE, que engloba 52 itens distribuídos por 13 escalas conceptualmente distintas:

- Coping Activo (similar ao Coping Centrado no Problema proposto por Lazarus e Folkman (1984)). Processo de estabelecimento de passos sucessivos para remover, atenuar ou melhorar os efeitos do stressor.
- Planeamento (esta atividade é claramente focada no problema). Atividade de pensar sobre alternativas para lidar com um stressor através de estratégias de ação e ocorre durante a segunda avaliação.
- Eliminação de atividades concomitantes. Supressão de atividades que distraiam o sujeito do foco representado pelo stressor.
- Coping de Restrição. Esperar até que uma oportunidade apropriada para agir surja, evitando agir prematuramente. Constitui, simultaneamente, uma estratégia de coping ativa e passiva.
- Procura de Suporte Social por motivos instrumentais (procura de conselhos, assistência ou informação), traduzindo uma forma coping focado no problema.
- Procura de Suporte social por motivos emocionais (apoio moral, simpatia ou compreensão), referindo-se a um tipo de coping focado na emoção.
- Focalização e ventilação de emoções. A focalização nas emoções pode impedir o ajustamento, pode tornar-se numa distração em relação aos esforços de coping ativo.
- Desinvestimento comportamental. Abandono das tentativas para atingir metas nas quais o stressor interfira, no entanto, pode tornar-se disfuncional pois pressupõe uma redução dos esforços para lidar com o stressor.
- Desligamento mental. Abandono das tentativas para atingir metas nas quais o stressor interfira.
- Reinterpretação e crescimento positivos (semelhante à Reavaliação Positiva). Reavaliação de uma situação negativa ou tensa de forma positiva.
- Negação. Recusa em acreditar na existência do stressor ou agir como se esse não fosse real.
- Aceitação. Perceção do stressor como real, seguindo-se a aceitação do stressor como um fenómeno natural.

- Religiosidade. Tendência para voltar-se para a religião como forma de aliviar a tensão

Estes autores assumem que as pessoas tendem a adotar determinadas estratégias de coping como preferências relativamente estáveis. Estas preferências estáveis podem derivar da personalidade ou podem ser desenvolvidas por outras razões (Carver et al., 1989).

O Coping Strategy Indicator (CSI) foi desenvolvido por Amikhan (1990), sendo constituído por três subescalas: resolução de problemas, procura de suporte e evitamento. O CSI é composto por 33 itens, 11 itens por escala.

Stone e Neal (1984) desenvolveram o Daily Coping Inventory (DCI), para avaliação dos esforços de coping diários, em que é solicitado aos respondentes que pensem sobre a situação mais aborrecida que vivenciaram durante esse mesmo dia. O DCI é constituído por 55 itens, distribuídos por 8 subescalas: distração, redefinição da situação, ação direta, catarse, aceitação, suporte social, relaxamento e religião (Schwarzer & Schwarzer, 1994).

O Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) (Endler & Parker, 1990) é constituído por três subescalas, contendo cada uma 16 itens, totalizando 48 itens. Orientação para a tarefa, orientação para a emoção e orientação para o evitamento constituem as 3 subescalas que integram o CISS.

Por seu turno, o Coping Responses Inventory (Moos, 1998) é composto por 48 itens e agrupa oito subescalas: Análise Cognitiva, Reenquadramento Positivo, Procura de Compensações Alternativas, Resolução de Problemas, Descarga Emocional, Evitamento, Aceitação/Resignação e Procura de Conselhos.

Em Portugal, Serra (1998) construiu um inventário clínico, denominado Inventário de Resolução de Problemas, constituído por 40 itens que se referem a mecanismos de coping passíveis de ser utilizados em situações consideradas como passíveis de acontecer a qualquer pessoa.

Este inventário engloba nove fatores, que passamos a identificar (Serra, 1988):

1. Pedido de ajuda
2. Resolução ativa dos problemas
3. Abandono passivo perante a situação
4. Controlo interno/externo dos problemas
5. Estratégias de controlo das emoções
6. Atitude ativa de não-interferência da vida quotidiana

7. Agressividade internalizada/externalizada
8. Autorresponsabilização e medo das consequências
9. Confronto com o problema e planificação da estratégia

2. ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

O estudo dos processos de ensino/aprendizagem no ensino superior teve o seu início nos anos 70 do século XX e caracteriza-se por quatro grandes linhas teóricas (Rosário, 1999), que apresentamos seguidamente de forma sumária.

O *Modelo de Estilos Pessoais* (Biggs, 1994) engloba o estudo dos estilos de aprendizagem e dos estilos cognitivos, pretendendo identificar características estáveis dos estudantes determinantes do seu processo de aprendizagem. Por seu turno, a *Teoria do Processamento da Informação* defende que a aprendizagem ocorre no interior do estudante, ignorando o papel do contexto de aprendizagem no processo de aprender (Rosário, 1999). O *Referencial Fenomenográfico* inclui o trabalho pioneiro de Marton e Säljö (Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira & Correia, 2010), que iniciou a investigação sobre abordagens à aprendizagem dos estudantes universitários através de metodologias qualitativas, a partir da análise do discurso dos estudantes sobre as estratégias utilizadas por estes durante a leitura de textos. Finalmente, a *Abordagem Sistémica* procura integrar os trabalhos desenvolvidos por Biggs (1987) e por Entwistle e Ramsden (1983) e abarca características dos três modelos anteriores, ou seja, tem em consideração os estilos, as estratégias e as exigências específicas das tarefas de aprendizagem.

O *Modelo de Aprendizagem 3P*, de Biggs, insere-se no referencial sistémico e descreve três estádios do processo de aprendizagem (presságio, processo e produto), tal como o sistema interativo através do qual a aprendizagem decorre (Balasooriya, Toohey & Hughes, 2009). Os fatores de presságio englobam os aspetos que ocorrem antes do envolvimento nas tarefas de aprendizagem que afeta a aprendizagem e incluem variáveis dos estudantes (por exemplo, motivação, conceções de aprendizagem, conhecimento prévio, capacidades e abordagens à aprendizagem), do ensino (nomeadamente método de ensino e de avaliação) e do contexto (como clima e procedimentos institucionais). O processo refere-se ao estádio durante o qual a aprendizagem ocorre e é caracterizado pelas abordagens à aprendizagem dos estudantes (influenciadas grandemente pelos fatores de presságio), que determinam, por sua vez, os resultados de aprendizagem. De acordo com Biggs (1994), as três abordagens à aprendizagem de maior importância no processo de estudo incluem a

Abordagem Superficial, Abordagem Profunda e a Abordagem de Alto Rendimento (Rosário, 1999). Neste modelo, os resultados de aprendizagem associados às três abordagens referidas constituem o produto, que é determinado pelas variáveis de presságio e pelas variáveis de processo (Balasooriya, Toohey & Hughes, 2009).

Podemos afirmar que a investigação de Marton e Säljö, anteriormente focada, se encontra na origem dos modelos SAL (*Students Approaches to Learning*), que procuram investigar as intenções e motivos dos estudantes quando enfrentam uma tarefa de aprendizagem, assim como as estratégias através das quais estas intenções e motivos são atingidos, partindo da própria perspetiva dos estudantes (Diseth, 2007a).

Os modelos SAL desenvolveram-se em dois processos distintos. O primeiro, denominado de *fenomenografia*, foi desenvolvido por Marton e Säljö e focou-se na análise qualitativa do modo como os estudantes percecionavam e abordavam uma tarefa de leitura específica (Marton & Pong, 2005). Os dados recolhidos a partir destas entrevistas permitiram identificar duas formas qualitativamente diferentes de processar a informação: nível de processamento profundo (assente na focalização da atenção no conteúdo e na compreensão do material de estudo) e nível de processamento superficial (caracterizada pela reprodução literal da informação). Estes níveis de processamento foram definidos por aqueles autores num *continuum*, argumentando que existe apenas uma dimensão na qual todos os indivíduos se situam. Numa das extremidades do *continuum* localiza-se a abordagem superficial, na outra extremidade situa-se a abordagem profunda (Rosário, 1999). Subsequentemente foram realizados numerosos estudos em vários países e contextos culturais, tendo sido identificadas ambas as abordagens à aprendizagem na realização de um conjunto vasto de tarefas de aprendizagem (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001).

O segundo, mais centrado na Teoria dos Sistemas e no Construtivismo, foi desenvolvido por Biggs na Austrália (Biggs, 1987) e por Entwistle no Reino Unido (1986), recorrendo a métodos qualitativos e quantitativos (autorrelatos e questionários). Do trabalho realizado por ambos resultaram dois inventários focalizados nos processos de aprendizagem, o SPQ (Study Process Questionnaire), desenvolvido por Biggs (1987), e ASI (Approaches to Studying Inventory), desenvolvido por Entwistle e Ramsden (1983).

O conceito de abordagem à aprendizagem descreve a relação estabelecida entre um aluno e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido (Rosário & Oliveira, 2006). Ou seja, este conceito descreve as intenções e motivos dos

estudantes quando enfrentam uma situação de aprendizagem, assim como as estratégias através das quais os estudantes alcançam os resultados de aprendizagem (Valadas, Gonçalves & Faisca, 2010; Pettersen, 2010).

As abordagens à aprendizagem não constituem características estáveis dos estudantes, são de natureza multidimensional, envolvem componentes motivacionais, estratégicas, intencionais e apenas têm significado no contexto específico de ensino aprendizagem de onde emergem (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011). Assim, podemos afirmar que as abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes são grandemente influenciadas por variáveis pessoais (por exemplo, estilo cognitivo ou fatores motivacionais), situacionais e relativas ao ensino e à aprendizagem (Chaleta, 2003; Ellis, Ginns, & Piggott, 2009).

Na mesma linha, um estudo desenvolvido por Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout e Gielen (2006) confirmou que as abordagens à aprendizagem adotadas pelos estudantes constituem processos dinâmicos e, portanto, passíveis de modificação, na sequência de determinadas experiências educacionais. Por exemplo, os resultados alcançados revelaram que a pressão do tempo conduz à utilização de uma abordagem mais superficial, uma vez que os estudantes sentem que não deverão correr o risco de investir tempo na compreensão do material de estudo.

Nos últimos anos, é notório um interesse crescente na relação entre abordagens à aprendizagem e aprendizagem autorregulada. Na verdade, os estudantes poderão combinar diferentes objetivos e estratégias, verificando-se um maior envolvimento da aprendizagem autorregulada na abordagem profunda (Duarte, 2007). Um estudante autorregulador da sua aprendizagem define objetivos de aprendizagem congruentes com as tarefas de aprendizagem, responsabiliza-se pelo seu processo de aprendizagem e consegue manter motivação e envolvimento cognitivo na tarefa, apesar da existência de eventuais distratores. Para além disso, este estudante utiliza diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas, que variam em consonância com as exigências das tarefas académicas (Heikkilä & Lonkka, 2006).

2.1. Construto de Abordagens à Aprendizagem

Como referido anteriormente, Entwistle (no Reino Unido) e Biggs (na Austrália) desenvolveram, o construto de abordagens à aprendizagem, assim como instrumentos que permitissem a sua avaliação. Seguindo a classificação superficial/ profunda proposta por Marton e Säljö. De acordo com os resultados obtidos pela investigação de cariz quantitativo, as abordagens à aprendizagem podem ser operacionalizadas em

escalas, em que os alunos podem obter resultados mais altos ou mais baixos (Rosário, Ferreira & Guimarães, 2001).

Nos estudos que realizam Biggs e Entwistle identificaram três abordagens à aprendizagem distintas (Entwistle, 1986):

- Abordagem profunda (procura de significado). Caracteriza-se pela procura da compreensão pessoal do material de estudo, através do relacionamento dos novos assuntos com os conhecimentos prévios e com a sua experiência pessoal. Associa-se a atividades de aprendizagem de um nível cognitivo superior, refletindo um maior envolvimento e compreensão do objetivo de determinada tarefa. Estes estudantes tendem a alcançar resultados de aprendizagem qualitativamente superiores (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011; Fyrenius, Wirell, & Silén, 2007). A abordagem profunda reflete um compromisso pessoal para compreensão do material, através da utilização de diferentes estratégias, como leituras abrangentes, combinação de vários recursos, discussão de ideias, aplicação do conhecimento adquirido em situações do mundo real (Laird, Shoup, Kuh & Schwarz, 2008). A intenção do estudante consiste em alcançar a compreensão pessoal (Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira & Correia, 2010).

- Abordagem superficial (reprodução rotineira). Caracteriza-se pela focalização na memorização e reprodução das informações recebidas, que esperam vir a ser alvo de avaliação, sem qualquer preocupação em compreender o material de estudo (Fyrenius, Wirell, & Silén, 2007). Estes estudantes procuram evitar o fracasso através da memorização rotineira (Diseth, 2007b). A abordagem superficial é induzida por métodos de avaliação que reforçam a reprodução trivial do conhecimento e são indutores de ansiedade (Diseth, 2007b). A intenção do estudante limita-se à tentativa de satisfazer as exigências do professor (Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira & Correia, 2010).

- Abordagem estratégica (Entwistle, 1986) ou de alto rendimento (Biggs, 1987) baseia-se no desejo de sucesso e na utilização de processos conducentes à obtenção dos melhores resultados escolares (Almeida, Teixeira-Dias, Martinho & Balassoriya, 2011), caracterizando-se pela atitude face ao contexto académico (Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira & Correia, 2010). Com este objetivo, o estudante utiliza estratégias de organização de gestão de tempo, de competências de estudo e planeamento de prioridades (Jungert & Rosander, 2009). A abordagem estratégica pode associar-se à abordagem superficial ou à abordagem profunda. Em certas circunstâncias, um estudante que normalmente utiliza uma abordagem profunda, poderá utilizar

pontualmente estratégias típicas da abordagem superficial, se considerar que esta é a melhor forma de cumprir as exigências de uma tarefa específica. Pode concluir-se que o modo como os alunos percebem o contexto de aprendizagem influencia significativamente a utilização de determinada abordagem (Almeida, Teixeira-Dias, Martinho & Balassoriya, 2011; Goodyear & Ellis, 2008).

Biggs (1987) caracteriza as diferentes abordagens à aprendizagem em função de componentes motivacionais (motivos e metas que o estudante pretende alcançar) e estratégicas (recursos que o estudante necessita acionar para alcançar os seus objetivos), combinadas mediante um processo metacognitivo, como se encontra sumariado no Quadro 1.

Tabela 1. *Motivo e estratégia nas abordagens à aprendizagem (Biggs, 1987)*

Abordagens à Aprendizagem	Motivação	Estratégia
Abordagem Superficial	<ul style="list-style-type: none"> - O motivo é instrumental e a motivação extrínseca. - A finalidade é satisfazer os requisitos mínimos das tarefas. - Concretização das tarefas com o menor dispêndio de energia. - Estudo dirigido para a acumulação de conhecimentos. - Não se procura a compreensão das informações, nem se confere um significado particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - A estratégia é reprodutiva e baseada na memorização mecânica dos assuntos. - Processamento passivo da informação. - Atenção focada nos aspetos que parecem ser mais essenciais. - Reprodução dos assuntos com rigor.
Abordagem Profunda	<ul style="list-style-type: none"> - O motivo é intrínseco. - Estudo orientado para a satisfação de interesses pessoais e curiosidade acerca dos assuntos. - Experiências de resolução de problemas em contextos pessoalmente significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O objetivo é a atribuição de um significado, pela leitura, reflexão e estabelecimento de relações entre conhecimentos. - Envolvimento pessoal no ato de aprender.
Abordagem Estratégica	<ul style="list-style-type: none"> - O motivo apoia-se na competição e na autovalorização. - O objetivo é alcançar os melhores resultados escolares. - A motivação não está dependente do material a aprender ter ou não significado particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - À estratégia está inerente a organização do tempo e o local de estudo.

Svensson efetuou, igualmente, a distinção entre abordagem superficial e abordagem profunda, no entanto, utilizou os conceitos de *abordagem atomística* e *abordagem holística*. A abordagem atomística, correspondente à abordagem superficial, caracteriza-se pela concentração na sequência do texto, mas não nas partes principais, memorização de detalhes, ausência de orientação dirigida à mensagem

como um todo. Em oposição, a abordagem holística, que corresponde à abordagem profunda, baseia-se na procura de compreensão do texto como um todo e da intenção veiculada pelo autor, estabelecimento de relação entre o conteúdo do texto e um conteúdo mais alargado e delimitação das partes principais do texto (Paiva, 2007). Svensson acrescentou ainda que se verifica uma relação positiva entre a adoção de uma abordagem holística e sucesso académico em todas as disciplinas, contrariamente ao que se conclui quando os estudantes adotam uma abordagem atomística (Chaleta, 2002).

Como já foi referido anteriormente, as abordagens à aprendizagem são parcialmente determinadas pelo contexto de aprendizagem, constituindo as respostas dos estudantes a exigências situacionais (Diseth, 2007a). Por exemplo, a abordagem profunda é mais encorajada quando a tarefa de aprendizagem tem em consideração os interesses dos estudantes, quando o docente presta apoio, demonstra interesse e entusiasmo e quando é dada aos estudantes a oportunidade de gerir a sua própria aprendizagem (Diseth, 2007a). As abordagens à aprendizagem são influenciadas pela avaliação/perceção dos estudantes sobre o ensino. Evidências sugerem que os estudantes que adotam abordagens mais profundas estão também mais satisfeitos em relação aos cursos que frequentam. Por seu turno, os estudantes adotam mais frequentemente abordagens superficiais quando a carga de trabalho é percebida como excessiva e quando as exigências da avaliação encorajam a reprodução de factos e não a compreensão do significado do material de estudo (Diseth, 2007a).

Richardson (2011) sublinha que os estudantes que revelam perceções positivas do contexto académico tendem a adotar uma abordagem profunda, verificando-se uma utilização reduzida de abordagens superficiais.

Apesar da influência de variáveis contextuais nas abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes, alguns autores sugerem que as abordagens à aprendizagem constituem um atributo pessoal, relativamente estável e coerente, encontrando correlações significativas entre abordagens à aprendizagem e traços de personalidade (Swanberg & Martinsen, 2010). Por exemplo, um estudo desenvolvido por Diseth (2003) verificou a existência de uma consistente relação positiva entre a abordagem profunda e abertura à experiência, entre a abordagem superficial e neuroticismo e entre a abordagem estratégica e conscienciosidade. Van Bragt, Bakx, Van der Sanden & Croon (2007) também enfatizam a importância de variáveis de personalidade nas abordagens à aprendizagem. De acordo com estes autores, a abordagem profunda apresenta uma relação negativa com extroversão, conscienciosidade e estabilidade emocional, apresentando, porém, uma relação

positiva com autonomia. A abordagem superficial revela apresentar uma relação positiva com conscienciosidade e uma relação negativa com estabilidade emocional.

Na mesma linha de investigação, Duff, Boyle, Dunleavy e Ferguson (2004) chegaram a conclusões semelhantes, ou seja, a abordagem profunda revelou associar-se positivamente com extroversão e abertura à experiência. A abordagem superficial apresentou uma relação positiva com neuroticismo e agradabilidade, enquanto a abordagem estratégica correlacionou-se de forma positiva com extroversão e conscienciosidade e negativamente com neuroticismo. Estes autores concluíram que extroversão, conscienciosidade e abertura à experiência são os fatores mais relevantes no contexto educacional e correlacionam-se positivamente com o sucesso académico, contrariamente a neuroticismo (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004).

Estudos anteriores indicam que a idade dos estudantes se relaciona com as abordagens à aprendizagem, sendo que os estudantes mais velhos utilizam, geralmente, abordagens profundas. Estes resultados poderão ser consequência da maturação intelectual ou de mudanças recentes nos métodos de ensino (Rodriguez & Cano, 2007).

Níveis superiores de desenvolvimento cognitivo relacionam-se positivamente com uma abordagem profunda de aprendizagem, por outro lado níveis inferiores de desenvolvimento cognitivo associam-se de forma positiva com uma abordagem superficial, o que nos permite concluir a importância do processo de ensino/aprendizagem potenciar um ambiente de aprendizagem conducente ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Zhang & Watkins, 2001).

Investigações anteriores revelam que as abordagens à aprendizagem se encontram relacionadas com a realização académica (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011). Ou seja, a abordagem profunda encontra-se positivamente relacionada com a realização académica, contrariamente à abordagem superficial.

A abordagem superficial parece associar-se com uma motivação instrumental (estudo é encarado como uma obrigação ou para conseguir ter uma profissão no futuro). As tarefas académicas são encaradas como uma imposição externa, por isso, baseiam o estudo na memorização rotineira, sem envolver qualquer compreensão (Rosário, Núñez, González-Pienda, Valle, Trigo, & Guimarães, 2010).

A motivação intrínseca apresenta uma relação positiva com a abordagem profunda. Finalmente, a abordagem estratégica tem subjacente a motivação para a realização, assim como stress positivo em relação a situações de avaliação (Duarte, 2007).

A abordagem à aprendizagem pode ser influenciada por características pessoais (como a capacidade), mas também pela tarefa de aprendizagem e pelas condições para realização desta tarefa. Assim, a estrutura curricular do curso, os métodos de ensino e avaliação influenciam grandemente a abordagem à aprendizagem utilizada (Laird, Shoup, Kuh & Schwarz, 2008).

Outras investigações analisaram a relação entre abordagens à aprendizagem e tipos de objetivos, evidenciando que objetivos de mestria e resultados positivos de aprendizagem se relacionam com abordagens profundas. Por seu turno, objetivos de realização associam-se com abordagens superficiais e com um nível inferior de realização (Lietz & Matthews, 2010).

Alguns autores defendem que a aprendizagem no Ensino Superior exige o recurso a diferentes abordagens à aprendizagem (Tavares et al., 2003). A utilização coordenada de várias abordagens, em função das tarefas de aprendizagem requeridas, é mais apropriada e ajusta-se mais eficazmente às exigências e desafios colocados pela frequência universitária.

2.2. Estudos sobre abordagens à aprendizagem

Pee, Woodman, Fry, e Davenport (2000) referem que quando os estudantes ingressam no Ensino Superior, apresentam abordagens à aprendizagem pré-determinadas, baseadas nas suas experiências prévias e em características de personalidade. Para além disso, os estilos de ensino também são suscetíveis de influenciar as abordagens à aprendizagem dos estudantes. Estes resultados sugerem que as abordagens à aprendizagem podem constituir também um fator extrínseco e não somente intrínseco ao estudante. Assim, poder-se-á concluir que é necessário criar contextos de aprendizagem que estimulem a adoção de abordagens à aprendizagem mais profundas, logo no primeiro ano de frequência universitária (Herington & Weaven, 2008). Ou seja, é importante que os estilos de ensino adotados pelos docentes que encorajem a procura de significado na realização das tarefas académicas e que potenciem o interesse e motivação dos estudantes (Herington & Weaven, 2008).

Andreou, Vlachos e Andreou (2006) examinaram a relação entre o género, idade e disciplinas académicas e abordagens à aprendizagem, junto de 452 estudantes gregos. Os resultados sugerem que os estudantes do género masculino utilizam mais frequentemente uma abordagem estratégica, o que demonstra uma maior clareza na definição de objetivos, um maior investimento no trabalho, através da utilização dos recursos e condições necessárias para obtenção de sucesso académico. Estes

autores sugeriram ainda que os estudantes na área das Humanidades se percebem como inteligentes e capazes de lidar com as exigências académicas e intelectuais dos seus cursos. Esta percepção é mais prevalente nos cursos que apresentam uma carga de trabalho adequada e uma cultura departamental amigável. Para além disso, os estudantes do género masculino, mais maduros e que estudavam Ciências Aplicadas tendem a adotar uma abordagem profunda. Os mesmos autores verificaram resultados idênticos com estudantes do sexo feminino, na área das Humanidades (Andreou, Vlachos & Andreou, 2006).

Várias investigações demonstram que muitos estudantes universitários utilizam abordagens à aprendizagem superficiais, o que poderá ser resultante da mensagem, transmitida implicitamente aos estudantes, que veicula a ideia que abordagens superficiais são recompensadas nas instituições de Ensino Superior (Hall, Ramsay, & Raven, 2004).

A investigação existente no Ensino Superior sobre abordagens à aprendizagem mostra que estas se relacionam diretamente com os resultados de aprendizagem e com o sucesso académico (Bliuc, Ellis, Goodyear, & Hendres, 2011). A abordagem superficial apresenta uma relação negativa com sucesso académico e as abordagens estratégica e profunda apresentam uma relação positiva com um elevado rendimento académico (Swanberg & Martinsen, 2010).

Em Portugal, realizaram-se vários estudos sobre as abordagens à aprendizagem dos estudantes universitários. Em seguida, focaremos algumas destas investigações, enfatizando os resultados e conclusões obtidas.

Um estudo desenvolvido por Rosário et al. (2001) teve como principais objetivos conhecer o comportamento de estudos apresentado pelos alunos aquando do ingresso e saída universitária, as diferentes abordagens à aprendizagem adotadas pelos alunos em função do domínio académico, as motivações e estratégias utilizadas nas tarefas de aprendizagem e a sua relação com os resultados académicos. Um grupo de 742 estudantes, do 1º e 4º ano, de diferentes cursos de graduação da Universidade do Minho (Ensino, Ciências e Humanidades) integraram a amostra. Estes estudantes apresentam, globalmente, uma abordagem profunda à aprendizagem e uma motivação extrínseca para estudar. Os alunos dos cursos de ciências apresentam uma média superior na abordagem superficial quando comparados com os alunos da via de ensino. No entanto, estes apresentam uma média superior na abordagem superficial em relação aos alunos dos cursos de humanidades, que apresentam a média inferior no respeitante à abordagem

superficial. No que se refere à abordagem profunda, os alunos de humanidades adotam uma aprendizagem mais profunda, seguidos dos alunos de ciências. Os alunos da via de ensino são aqueles que utilizam uma abordagem menos profunda.

Relativamente à influência do ano de frequência e do domínio académico sobre as abordagens à aprendizagem, concluiu-se que os alunos do 1º ano apresentam uma média superior na abordagem estratégica do que os alunos de 4º ano. Por sua vez, os estudantes da via de ensino apresentam uma média superior na abordagem estratégica, seguidos dos colegas de humanidades e, finalmente, os alunos de ciências (Rosário et al., 2001).

Os autores ainda observaram uma relação significativa e positiva entre as abordagens profunda e estratégica e resultados académicos superiores, assim como entre abordagem superficial e baixas classificações escolares (Rosário *et al.*, 2001).

Rosário (2006) estudou as abordagens à aprendizagem de estudantes universitários com uma amostra de 643 estudantes, do 1º a 4º ano de uma Escola Superior de Educação privada da cidade do Porto. Estes alunos frequentavam os cursos de Educação de Infância, Educação Social e 1º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados obtidos revelaram que os alunos, globalmente, adotaram uma abordagem profunda ao estudo. No curso de Educação Social predominava uma abordagem mais superficial e que no curso do Ensino Básico predominava uma abordagem mais profunda. Concluiu-se ainda que os alunos de 1º ano apresentam um valor mais elevado na abordagem profunda, seguidos dos alunos do 4º ano, dos do 3º ano e, finalmente, dos do 2º ano. Ou seja, a percentagem de alunos que adotou uma abordagem superficial aumenta ao longo do percurso académico destes estudantes, sendo o seu pico no 2º ano.

Tavares et al. (2006) verificaram que os estudantes do sexo feminino da Universidade dos Açores apresentaram, tendencialmente, melhores estratégias de estudo, em comparação com os estudantes do sexo masculino. Estes autores observaram também algumas diferenças em função do curso frequentado pelos estudantes, ou seja, os alunos do curso de Professores do Ensino Básico revelaram, em termos médios, melhores estratégias de estudo. Para além disso, evidenciou-se uma relação positiva entre a variável reprovação (pelo menos num ano) e piores estratégias de estudo.

Um estudo realizado por Almeida, Teixeira-Dias, Martinho e Balasooriya (2011) junto de 150 estudantes de licenciatura revelou que os estudantes que apresentavam os resultados académicos mais baixos adotavam uma abordagem superficial ou

estratégica. Por outro lado, nove dos dez estudantes com as notas mais elevadas adotavam uma abordagem profunda. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores, sugerindo que desempenhos superiores se encontram associados à abordagem profunda e que os desempenhos inferiores se relacionam com a abordagem superficial. Este estudo revelou ainda que os estudantes que utilizam uma abordagem profunda apresentam a capacidade de adotar uma abordagem superficial, quando a tarefa de aprendizagem em causa o exige, por exemplo, quando é necessário o estudo de uma grande quantidade de material em pouco tempo, ou quando o material em causa não desperta interesse. Porém, os estudantes que utilizam uma estratégia superficial não revelam capacidade para optar por uma abordagem profunda nas situações em que é esperado que o façam, o que demonstra que estes estudantes parecem não ter consciência sobre o significado e objetivos reais das tarefas de aprendizagem.

No primeiro estudo de validação do Approaches to Studying Inventory - ASI (Entwistle & Ramsden, 1983; Ramsden & Entwistle, 1981) ou Escala de Abordagens ao Estudo na versão portuguesa realizada por Chaleta (2003) com uma amostra de 642 estudantes do Ensino Superior verificou-se uma estrutura factorial algo diferente da operacionalizada por Entwistle e Ramsden (1981;1983) mas idêntica à obtida em vários estudos transculturais, confirmando a presença da abordagem superficial e da abordagem profunda, remetendo a primeira para foco ou intenção de reprodução (associada a reatividade a pressões de tempo) e a segunda para a procura intensiva da compreensão e do significado do material a aprender. A abordagem estratégica associou-se à abordagem profunda confirmando a dificuldade, já equacionada noutros estudos, em permanecer como entidade independente. Esta associação confirma também, que os estudantes profundos podem mobilizar motivos e processos estratégicos para melhor responderem às exigências do contexto académico, ou como diz Biggs (1993), para melhor se adaptarem ao sistema, dado que abordagem estratégica remete para a gestão das condições de estudo e persistência do estudante e pelo que é requerido pelo professor e pela avaliação. Isto permite-nos supor que esta abordagem pode traduzir a mobilização das competências de *coping* pelo estudante para enfrentarem situações suscetíveis de gerarem stress. No entanto, o facto da abordagem profunda não se ter manifestado muito claramente, em particular nos estudantes do 4º ano, como seria de esperar, permite-nos supor que esta se manifestará mais “timidamente” em investigações de natureza quantitativa e que poderá ser melhor captada em estudos de natureza qualitativa, em particular através de entrevistas. De notar, ainda, que os resultados são obtidos a partir da análise

fatorial de valores médios, o que pode mascarar de algum modo as diferenças individuais, ainda que se possam retirar algumas reflexões úteis para o processo de ensino e aprendizagem (Chaleta, 2003).

Em estudos posteriores (Chaleta, Grácio & Rosário, 2007) concluíram que os estudantes de 1º ano utilizam essencialmente uma abordagem superficial (assente em estratégias de memorização e de reduzida compreensão). Por sua vez, nos estudantes que frequentam os últimos anos dos cursos predominam as abordagens mais profundas (centradas em processos de compreensão).

Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira e Correia (2010) verificaram que quer os estudantes que utilizam abordagens profundas, quer os estudantes que utilizam abordagens mais superficiais podem recorrer igualmente à abordagem estratégica, para uma melhor adaptação ao contexto académico e uma resposta mais eficaz às exigências avaliativas, através do planeamento, organização das tarefas escolares e gestão de tempo. De acordo com estas autoras, a utilização da abordagem estratégica pode significar a mobilização das competências de *coping* do estudante para lidar com situações indutoras de stress.

Diseth (2007a) demonstrou a relação entre abordagens à aprendizagem e realização académica, concluindo que nos primeiros anos de estudo a abordagem superficial relaciona-se negativamente com o rendimento académico e que a relação entre abordagem estratégica e rendimento académico é positiva. O impacto positivo da abordagem profunda no rendimento académico tende a emergir entre estudantes de anos mais avançados, ou seja, mais experientes (Lietz & Matthews, 2010). Os estudantes adultos parecem relevar a procura de significado e a associação entre os conhecimentos teóricos e a suas experiências pessoais e vocacionais (Rønning, 2009).

Para além disso, segundo Diseth (2007a) a motivação para a realização e a gestão do tempo (abordagem estratégica), em combinação com a presença de algum receio e aprendizagem rotineira (abordagem superficial) parecem ser mais relevantes do que a motivação intrínseca e o relacionamento de ideias (abordagem profunda). O autor demonstrou que as abordagens à aprendizagem podem ser influenciadas pela experiência no curso e que estas, por sua vez, têm um efeito na realização académica. Para além disso, uma qualidade de ensino inferior e uma carga de trabalho inapropriada produzem uma abordagem superficial, que pode, por sua vez, influenciar negativamente a realização académica.

Rollnick, Davidowitz, Keane, Bapoo & Magadla (2008) concluíram que experiências de aprendizagem de elevada qualidade se relacionam com cursos em que as abordagens ao ensino são coerentes com as percepções dos estudantes sobre o ensino e sobre o contexto de aprendizagem. O uso de estratégias metacognitivas e a compreensão dos estudantes sobre as abordagens à aprendizagem poderão ser determinantes para alcançar o sucesso académico no Ensino Superior.

Um estudo desenvolvido por Román, Cuestas e Fenollar (2008) enfatizou a importância da autoestima para o desenvolvimento dos estudantes universitários e para a utilização de competências académicas. A autoestima relaciona-se positivamente com o processamento profundo e com o esforço e apresenta uma relação negativa com o processamento superficial. Para além disso, os resultados deste estudo chamam a atenção para o facto das expectativas de outras pessoas (nomeadamente professores e pares) reforçam a aprendizagem superficial e o esforço, ou seja, as expectativas dos outros constituem um fator de motivação extrínseca para o estudante. O apoio familiar parece ter uma enorme importância no envolvimento ativo em atividades de aprendizagem que envolvam a utilização de estratégias de processamento profundas, no dispêndio de esforço e na autoestima dos estudantes (Román, Cuestas & Fenollar, 2008).

Os estudantes com elevada autoeficácia tendem a utilizar abordagens à aprendizagem profundas, uma vez que estes estudantes, perante a presença de dificuldades (elevadas exigências curriculares ou carga de trabalho excessiva), procuram ultrapassar os obstáculos através do incremento do esforço e vontade, enfrentam os desafios e, deste modo, alcançam o sucesso (Rønning, 2009; Papinczak, Young, Groves, & Haynes, 2008; Cano & Berbén, 2009).

Heikkilä e Lonkka (2006) exploraram as relações entre abordagens à aprendizagem, aprendizagem autorregulada e estratégias cognitivas. Por um lado, os resultados indicam uma relação positiva entre a abordagem profunda, autorregulação da aprendizagem e estratégia otimista (aplicação de estratégias ativas e focadas na tarefa para realização dos seus objetivos e atribuem a causa dos seus sucessos a aspetos favoráveis). Por outro, a abordagem superficial, problemas autorregulatórios e dificuldades internas (receio do fracasso e concentração em tarefas irrelevantes que justificam o fracasso posterior, o que diminui a probabilidade de sucesso académico).

Ferreira, Raposo & Bidarra (2009) confirmaram resultados obtidos em estudos anteriores, concluindo que o rendimento académico é reflexo das abordagens à aprendizagem dos estudantes, verificando, ainda, a existência de uma relação

significativa entre as atribuições causais e a percepção subjetiva do rendimento acadêmico. Estes resultados sugerem que os estudantes autoavaliam o seu desempenho acadêmico em função das atribuições causais que percebem para esse mesmo desempenho.

3. Relação entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem no Ensino Superior

Appelhans e Schmeck (2002) propõem que estratégias de coping de aproximação conduzem à focalização no problema (por exemplo, preparação para conseguir passar num teste). As estratégias de coping de evitamento envolvem gestão da atenção e percepção para reduzir as emoções negativas e parecem perturbar a preparação de um teste acadêmico.

As estratégias de aproximação parecem favorecer as seguintes estratégias de aprendizagem: Pensamento Profundo, Elaborativo-Episódico, assim como interesse acadêmico, esforço, responsabilidade pessoal, autoeficácia nas competências de pensamento organizacional e crítico e tendência para a assertividade. Os estudantes com tendência para o evitamento preparam-se para os exames com base na memorização (Appelhans & Schmeck, 2002). As estratégias de ação são orientadas para o problema ou para a tarefa. O estudante que lida com o stress como se fosse um problema que necessita de ser resolvido, irá analisar a tarefa de preparação de um teste em tarefas componentes (Ativo-Analítico) e seguidamente organiza essas sub-tarefas em função do tempo disponível (Ativo-Serial). Os estudantes que utilizam coping de aproximação não se limitam à simples repetição e memorização do material de estudo, mas estudam com base na reflexão e na associação com conhecimentos e experiências prévias. Os estudantes que utilizam coping de aproximação encontram-se realmente interessados no trabalho acadêmico, assumem a responsabilidade pelo seu comportamento acadêmico e as consequências daí resultantes e dedicam esforço ao seu trabalho. Os estudantes que lidam com o stress através da focalização no problema parecem apresentar maiores sentimentos de autoeficácia (e confiança) nas suas capacidades de organização e de pensamento crítico (Appelhans & Schmeck, 2002).

Evidências sugerem que quando os estudantes adotam uma abordagem superficial, tendem a estar preocupados com a memorização e reprodução rotineira do material de aprendizagem. Quando os estudantes adotam uma abordagem profunda, tendem a analisar e reinterpretar o material de estudo, visando a compreensão das suas

implicações mais amplas, conferir significado pessoal ao material e ser capaz de utilizar noutros contextos o conhecimento adquirido. Quando adotam uma abordagem estratégica, os estudantes alternam de modo flexível entre a aprendizagem de compreensão e de operação, dependendo do que for mais apropriado num contexto específico. Vários estudos indicam que os estudantes que utilizam a abordagem estratégica ou profunda tendem a alcançar resultados de aprendizagem de qualidade superior e melhores notas, em comparação com os estudantes que adotam uma abordagem superficial (Moneta, Spada e Rost (2007)).

Estudos anteriores identificaram fatores contextuais e diferenças individuais associadas à utilização de determinadas estratégias de aprendizagem. Os fatores contextuais incluem percepção do ambiente de ensino e métodos de ensino, percepção da qualidade académica, expectativas e importância conferida às disciplinas. As diferenças individuais incluem a quantidade de tempo passado a estudar, sucessos e fracassos passados, intenção para se envolver no ambiente de aprendizagem, crenças motivacionais, crenças de autoeficácia e ansiedade em situações de avaliação. Por exemplo, os estudantes que não se sentem confiantes em lidar com as dificuldades inerentes ao processo de avaliação e que aprenderam a temer a avaliação, apresentam maior tendência em utilizar uma abordagem superficial (Moneta et al., 2007).

Tal como referido anteriormente, Appelhans e Schmeck (2002) sugeriram uma associação entre coping e abordagens ao estudo durante a preparação de exames académicos, propondo que os estudantes que utilizam estratégias de coping de aproximação apresentam uma maior tendência a adotar processos de estudo elaborativo-episódicos e de pensamento profundo, enquanto os estudantes que utilizam estratégias de coping de evitamento tendem a adotar processos de estudos assentes na repetição e memorização.

Moneta et al. (2007) baseiam-se nos resultados obtidos por Appelhans e Schmeck (2002) e propõem que as abordagens ao estudo são processos cognitivos, assentes em estratégias de coping gerais que as pessoas adotam quando enfrentam situações stressantes. Os resultados alcançados junto de 135 estudantes de uma universidade londrina indicam que o coping de aproximação prediz a abordagem profunda e estratégica, a autoajuda prediz a abordagem estratégica, mas não a abordagem profunda e o coping de acomodação não prediz nenhuma das duas abordagens. Estes resultados sugerem que quando os estudantes se preparam para os exames finais, beneficiam mais de uma abordagem de aproximação, caracterizada por uma persistente orientação para os resultados ou de um coping de autoajuda do que de um

coping de acomodação. Por último, o coping de evitamento parece predizer uma abordagem superficial, mas o coping de autopunição não prediz este tipo de abordagem (Moneta *et al.*, 2007).

Alguns estudantes universitários experienciam níveis de stress significativos, e as consequências do stress podem ser devastadoras, particularmente para os estudantes que se deslocam do seu local de residência para frequentarem o ensino superior. Porém, o stress pode não ser negativo, pode ter efeitos positivos, por exemplo, permitir uma resposta eficaz numa situação de emergência. Stress constitui uma componente necessária na frequência universitária e as universidades oferecem aos estudantes o potencial para experienciar stress positivo (eustress) (Robothan, 2008).

Os stressors que mais contribuem para o stress experienciado pelos estudantes universitários são (Robothan, 2008):

1. Stressors relacionados com o estudo. O cumprimento das datas de avaliação constitui a principal fonte de stress para muitos estudantes, que se sentem sobrecarregados pelo excesso da carga de trabalho. O medo de falhar encontra-se fortemente associado à sobrecarga de trabalho. Questões relacionadas com a gestão do tempo também são uma importante causa de stress, nomeadamente, a perceção individual de controlo do tempo.
2. Stressors relacionados com a avaliação. O stress associado com os exames pode causar um conjunto de sintomas, incluindo, náuseas, dores de estômago e alterações na alimentação e nos padrões de sono. Porém, evidências sugerem que a maioria dos estudantes experiencia uma redução de stress quando iniciam a primeira avaliação (ou seja, a ideia de fazer uma avaliação causa mais stress do que a avaliação em si). Esta ansiedade associada com o teste é potenciadora de reações psicológicas e emocionais adversas (e não o teste em si).
3. Stressores relacionados com a transição para a universidade. Quando envolve a saída de casa e a assunção de novas responsabilidades, esta transição é passível de causar maiores níveis de stress. Estas novas responsabilidades adicionam-se à elevada sobrecarga de trabalho e as pressões de tempo. Esta transição impõe a necessidade de ajustamento a um novo ambiente social e de manutenção de um elevado desempenho académico, acrescentando a ausência do habitual suporte familiar e de amigos e à necessidade de estabelecimento de novas relações.
4. Stress relacionado com questões financeiras. As limitações de recursos financeiros podem aumentar o impacto do stress associado com o estudo. Para

combater a falta de dinheiro, um número crescente de estudantes procura um emprego em regime de part-time para ajudar a custear as despesas relacionadas com os estudos.

5. Respostas dos estudantes a situações de stress. As respostas dos estudantes a situações de stress podem ser categorizadas em emocionais (medo, ansiedade, preocupação, culpa, tristeza ou depressão), reações cognitivas (avaliação de situações stressantes e estratégias), comportamentais (choro, abuso de si e dos outros, fumar e irritabilidade) e psicológicas (sudação, tremores, gaguez, dores de cabeça, perda ou ganho de peso, dores corporais). Os indivíduos que experienciam elevados níveis de stress têm maior probabilidade de exibir comportamentos pouco saudáveis. Níveis de stress elevados também se encontram relacionados com menor satisfação com a saúde geral, menor autoestima, maior consumo de álcool, redução no funcionamento do sistema imunitário, maior tendência para ideação suicida.

O ingresso no ensino superior acarreta, inevitavelmente, múltiplas mudanças, entre as quais, se destaca a necessidade de conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, ao nível familiar, social e escolar (Ramos & Carvalho, 2007). Normalmente, indicado como um período de transição, o ingresso neste novo sistema de ensino implica o confronto com o impacto do curso e do estabelecimento de ensino, necessidade de adoção de novos métodos de ensino, exigências curriculares e condições de aprendizagem, acrescentando-se a separação dos pais e da rede social de suporte anterior e a necessidade de adaptação a novos colegas, professores e espaços físicos (Rafael, 2002).

Alguns estudantes encaram este contexto como uma oportunidade para a gestão das suas atividades, para a exploração de novos ambientes e estabelecimento de novas relações. Porém, outros estudantes percecionam o contexto académico como potencialmente ansiógeno e gerador de situações indutoras de stress (Ramos & Carvalho, 2007).

As principais exigências e mudanças inerentes ao ingresso no ensino superior incluem (Robothan, 2008; Ramos & Carvalho, 2007):

- Exigências académicas, que englobam um maior número de cadeiras oferecidas pela universidade relativamente ao ensino secundário, bem como métodos de avaliação diversificados e novos (no ensino secundário a avaliação baseia-se quase exclusivamente na realização de testes), tais como apresentações, projetos, trabalhos escritos, entre outros. Verifica-se igualmente uma maior exigência a nível

da aprendizagem ativa e autónoma, por exemplo, a ajuda dos professores ou da família diminui;

- Problemas específicos associados a aspetos da vida académica (nomeadamente, ansiedade e stress nos exames, rendimento escolar, a desistência, a motivação, relação com os colegas/professores e restantes funcionários);
- Mudanças na vida social, que impõe a necessidade de estabelecimento de novas relações interpessoais;
- Gestão do tempo;
- Gestão financeira (as eventuais dificuldades financeiras, por vezes obrigam à procura de um emprego a part-time, que ajude a fazer face às despesas);
- Pressão para ter um bom desempenho académico;
- Receio de defraudar as expectativas parentais;
- Problemas relacionados com a sexualidade;
- Problemas resultantes do processo de transição/mudança de vida e adaptação a um novo meio académico (por exemplo, sentimento de solidão);
- Problemas consequentes do processo de desenvolvimento pessoal (autoconceito, autoestima, maturidade emocional).

Tal como referido por Ramos e Carvalho (2007), note-se que os principais problemas dos estudantes universitários constituem, na sua maioria, problemas de ordem pessoal e não tanto de natureza académica, pois o estudante surge como um jovem adulto em processo de desenvolvimento.

Todas estas mudanças propiciam que a Universidade se transforme num contexto potenciador de stress, impondo-se a necessidade dos estudantes universitários recorrerem a diferentes estratégias de coping, para sua defesa e/ou adaptação (Costa & Leal, 2004).

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo debruça-se sobre dois construtos, estratégias de coping e abordagens à aprendizagem. Consideramos que ambos os construtos assumem enorme importância no contexto universitário. Primeiramente, a frequência universitária constitui um período potenciador de stress, devido a todas as mudanças que a transição universitária implica, tal como referido anteriormente. Por estas razões, o ingresso universitário e a frequência académica impõem a necessidade dos estudantes universitários recorrerem a diferentes estratégias de coping, que contribuem grandemente para o sucesso (ou insucesso) da sua adaptação ou integração (Costa & Leal, 2004).

Por seu turno, o estudo das abordagens à aprendizagem no Ensino Superior reveste-se de uma enorme importância, visto este conceito se relacionar diretamente com os resultados de aprendizagem e com o sucesso académico (e.g. Bliuc, Ellis, Goodyear & Hendres, 2011). Estudos anteriores sublinham a necessidade de criar contextos de aprendizagem estimuladores da adoção de abordagens à aprendizagem mais profundas, encorajadores da procura de significado na realização das tarefas académicas e potenciadores do interesse e motivação dos estudantes, logo a partir do primeiro ano de frequência universitária (Herington & Weaven, 2008).

Alguns estudos anteriores (Appelhans & Schmeck, 2002; Moneta et al., 2007) focaram-se nas diferenças individuais associadas à preferência pela adoção de determinadas abordagens ao estudo. De acordo com os resultados obtidos nestes estudos, as estratégias de coping são preditoras das abordagens ao estudo (Bliuc *et al.*, 2011).

Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para a literatura existente sobre adaptação ao ensino superior, no que se refere às estratégias de *coping* preferencialmente utilizadas pelos estudantes, passíveis de influenciar as abordagens à aprendizagem utilizadas. Pretende-se reforçar, tal como indicado em estudos anteriores (e.g. Chaleta, 2003), que as abordagens à aprendizagem são influenciadas por variáveis pessoais (para além de variáveis situacionais e relativas ao ensino e à aprendizagem).

1. Objetivos

Neste estudo pretendemos identificar que tipo de estratégias de coping e de abordagens ao estudo utilizam os estudantes do ensino superior que constituem a nossa amostra. Assim, pretendemos:

- Identificar as estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes;
- Identificar as abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes;

- Relacionar as estratégias de coping e as abordagens à aprendizagem utilizadas pelos estudantes;
- Verificar se existem diferenças ao nível das estratégias de coping e das abordagens ao estudo entre os estudantes que frequentam cursos da Escola de Ciências Sociais e da Escola de Ciências e Tecnologia;
- Verificar se existem diferenças ao nível das estratégias de coping e das abordagens ao estudo entre os estudantes que frequentam o primeiro e o terceiro ano dos cursos;
- Verificar se existem diferenças ao nível das estratégias de coping e das abordagens ao estudo entre os estudantes do género feminino e o género masculino;
- Verificar se existem diferenças ao nível das estratégias de coping e das abordagens ao estudo entre os estudantes tendo em o gosto pelo curso;
- Verificar se existem diferenças ao nível das estratégias de coping e das abordagens ao estudo entre os estudantes tendo em conta a percepção de dificuldade do curso;
- Verificar se existem diferenças ao nível das estratégias de coping e das abordagens ao estudo entre os estudantes tendo em conta a sua auto-avaliação enquanto aluno.

2. Método

2.1. Participantes

O modelo de amostragem utilizado consistiu no método de amostragem por conveniência, pela facilidade de acesso à população em estudo. Assim, foram contactados, pessoalmente ou via e-mail, alguns docentes que lecionavam unidades curriculares que integram os planos de estudos dos cursos de Engenharia das Energias Renováveis, Engenharia Informática, Engenharia Mecatrónica, Reabilitação Psicomotora, Economia Gestão, Psicologia e Sociologia, solicitando-se a autorização para aplicação dos questionários durante as respetivas aulas. Após obtida a autorização dos docentes, procedeu-se a aplicação dos questionários na data e horário previamente acordado.

Os critérios de seleção dos participantes obedeceram a três critérios: a) frequência do 1º ano ou 3º ano dos cursos da Escola de Ciências Sociais e de Ciências e Tecnologia; b) os alunos de 1º ano deveriam estar a frequentar o Ensino Superior pela primeira vez; e c) participação voluntária no estudo (o preenchimento dos questionários foi antecedido de uma explicação prévia sobre os objetivos do estudo,

reforçando o carácter voluntária da participação, assim como o anonimato das respostas).

A amostra é constituída por 405 estudantes do 1º e do 3º ano da Universidade de Évora, sendo 39.8% (N=161) da Escola de Ciências e Tecnologia e 60.2% (N= 244) da Escola de Ciências Sociais (Tabela 2).

Tabela 2. *Caracterização da amostra segundo a distribuição por Curso e Escola*

CURSOS	Escola				Total	%
	ECT		ECS			
	n	%	n	%		
Psicologia			86	35,2	86	21,2
Economia			39	16,0	39	9,6
Sociologia			55	22,5	55	13,6
Gestão			64	26,2	64	15,8
Eng. das Energias Renováveis	28	17,4			28	6,9
Engenharia Informática	35	21,7			35	8,6
Engenharia Mecatrónica	36	22,4			36	8,9
Reabilitação Psicomotora	62	38,5			62	15,3
Total	161	39.8	244	60.2	405	100

No que concerne aos alunos da Escola de Ciências e Tecnologia (cursos de Engenharia das Energias Renováveis, Engenharia Informática, Engenharia Mecatrónica e Reabilitação Psicomotora) 21.2% (N=86) frequentavam o 1º ano e 18.5% (N=75) frequentavam o 3º ano. Relativamente à Escola de Ciências Sociais (cursos de Economia, Gestão, Psicologia e Sociologia) 32.4% (N=131) dos estudantes frequentavam o 1º ano e 27.9% (N=113) frequentavam o 3º ano (Tabela 3)

Tabela 3. *Ano frequência (1ºano; 3º ano) / Escola*

ESCOLA	Ano que frequenta				TOTAL	%
	1º ano		3º ano			
	n	%	n	%		
Ciências e Tecnologia	86	21.3	75	18.5	161	39.8
Ciências Sociais	131	32.3	113	27.9	244	60.2
Total	217	53.6	188	46.4	405	100

As idades dos estudantes ficaram compreendidas entre os 18 e os 57 anos (M= 22; DP= 6.18). Como podemos observar na Tabela 4 a maioria dos estudantes tem entre 18 e 22 anos.

Tabela 4. Idade

IDADE	N	%
18-22	326	80,5
23-27	45	11,1
28-32	9	2,2
33-37	9	2,2
+ de 38	16	4,0
Total	405	100,0

Dos 405 estudantes, 175 (43,2%) eram do sexo masculino e 230 (56,8%) eram do sexo feminino.

A Tabela 5 ilustra a distribuição dos participantes em função da resposta a três questões (i) se consideram o curso que frequentam fácil ou difícil; ii) se gostam do curso que frequentam; iii) perceção de si como aluno).

Como podemos observar, a maioria dos estudantes considera que o curso que frequenta é difícil (74%), apesar da esmagadora maioria referir gostar do curso que frequenta. No que se refere à autoavaliação enquanto alunos, 72% dos estudantes considera-se um aluno razoável, 26% refere considerar-se um bom aluno e apenas 2% confessa considera-se um mau aluno.

Tabela 5. Distribuição dos participantes em função da opinião sobre o curso e sobre si próprios, enquanto alunos

Considera que o curso que frequenta é:		Gosta do curso que frequenta?		Como aluno considera que é:		
Fácil	Difícil	Sim	Não	Bom	Razoável	Mau
26%	74%	96%	4%	26%	72%	2%

2.2. Instrumentos e procedimentos

Para a realização deste estudo recorremos a dois instrumentos (ver Anexo 1):

a) O Ways of Coping Questionnaire (WCQ) de que avalia as estratégias de coping e foi aferido para a população portuguesa por Pais-Ribeiro e Santos (2001). Denomina-se na versão portuguesa de Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA).

b) Approaches and Study Skills Inventory for Students (Assist) que avalia as abordagens dos alunos ao estudo (Entwistle, 2006), foi adaptado para a população

portuguesa por Chaleta e Entwistle (2011). Neste estudo recorreremos apenas à *short version* relativa às escalas de abordagem à aprendizagem, que inicialmente Entwistle (1983) denominou de Approaches to Study Inventory (ASI), adotando o instrumento nesta situação a designação de ASSIST-sv.

a) Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA)

As estratégias de coping dos estudantes foram avaliadas inicialmente através do Ways of Coping Questionnaire (Lazarus e Folkman, 1988), versão adaptada para a população portuguesa com a designação de Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA), desenvolvido por Pais-Ribeiro e Santos (2001), versão a que se recorre neste estudo.

Na primeira versão do Ways of Coping Questionnaire os respondentes deviam, na que medida em que utilizavam cada estratégia, responder através de Sim ou Não. Na versão posterior (revista em 1984) deviam responder através de uma escala tipo Likert). Esta versão revista denomina-se Ways of Coping Checklist (Lazarus & Folkman, 1984) e apresenta um conceito e conjunto de estratégias quase idênticos, mas com algumas alterações nos itens considerados pouco claros e redundantes (Pais-Ribeiro & Santos, 2001). O instrumento contém 67 itens e consiste num conjunto de afirmações que espelha pensamentos e ações que as pessoas utilizam para lidar com as exigências internas ou externas de um evento stressante específico, e baseia-se nas diferentes estratégias de coping descritas na literatura (Savóia, Santana & Mejias, 1996).

O Ways of Coping Questionnaire (1988), constituído por 50 itens, enquadra-se na teoria transaccional de coping desenvolvida por Lazarus e pretende constituir um instrumento de avaliação dos componentes e determinantes do modo como os indivíduos lidam ou reagem aos acontecimentos (Pais-Ribeiro & Santos, 2001).

A definição de coping subjacente à construção deste questionário é a seguinte: “esforços cognitivos e comportamentais para responder a exigências específicas, internas e/ou externas, que são avaliadas como excedendo os/ou estando nos limites dos recursos do indivíduo” (Folkman & Lazarus, 1988, p. 2). Esta definição inclui quatro aspetos essenciais (Lazarus, 1993):

- 1- Coping é uma abordagem orientada para o processo, logo, implica dinâmicas e mudanças em função das avaliações e reavaliações que advêm da relação que se estabelece entre o indivíduo e o ambiente;

- 2- Os processos de coping utilizados para tolerar determinados problemas, para minimizá-los, aceitá-los ou ignorá-los são importantes enquanto estratégias de resolução de problemas que visam controlar o ambiente;
- 3- Não faz um julgamento prévio sobre a qualidade dos processos de coping, pois a qualidade do coping não existe em absoluto e apenas pode ser avaliada em função da situação e contexto particulares. Assim sendo, as pessoas recorrem a estratégias de coping diferentes consoante a situação e tendem a utilizar simultaneamente várias estratégias de coping em quase todas as situações stressantes (englobando estratégias focadas no problema e estratégias focadas na emoção);
- 4- Não distingue entre coping e comportamento automático. Não se refere a todos os comportamentos que exibimos na nossa relação com o ambiente, refere-se a atividades que visam a adaptação e exigem algum esforço.

O Ways of Coping Questionnaire engloba 8 dimensões (Lazarus, 1993):

1. Coping Confrontativo (resposta antissocial). Esta subescala descreve esforços agressivos para mudar a situação, também sugerindo algum grau de hostilidade e risco.
2. Distanciamento (negação, ignorar o problema). Esta subescala descreve esforços cognitivos que são desenvolvidos com o objetivo de minimização do significado da situação e criação de uma visão positiva.
3. Autocontrolo (ventilação das emoções, gestão do stress). Esta subescala refere-se aos esforços realizados para regulação dos sentimentos e ações.
4. Procura de Suporte Social (assente em estratégias interpessoais). Engloba os esforços realizados para procurar suporte informacional, tangível e emocional.
5. Aceitação da Responsabilidade. Reconhecimento da responsabilidade na criação do problema, expressando, concomitantemente, a tentativa de resolução do mesmo.
6. Fuga-Evitamento. Descreve o desejo que a situação acabe, assim como os esforços cognitivos e comportamentais para escapar ou evitar o problema.
7. Resolução Planeada do Problema. Abordagem analítica de resolução e realização de esforços deliberados para focalização no problema, com o objetivo de alterar a situação.
8. Reavaliação Positiva. Descreve esforços para criar um significado positivo através do foco no crescimento pessoal. Apresenta também uma dimensão religiosa.

As dimensões Resolução Planeada do Problema e Coping Confrontativo envolvem os esforços para alteração da situação, podendo ser consideradas formas de coping focado no problema. Por sua vez, as dimensões Autocontrolo, Distanciamento, Aceitação da Responsabilidade e Evitamento são descritas enquanto um modo de gestão da situação através de esforços cognitivos e emocionais, não implicando a mudança da situação, sendo, por isso, caracterizadas como forma de coping focado na emoção. As restantes dimensões (Procura de Suporte Social e Reavaliação Positiva) incluem características mistas e, por isso, poderão ser interpretadas como coping focado na emoção ou no problema, dependendo da situação (Lazarus & Folkman, 1993).

Pais-Ribeiro e Santos (2001) desenvolveram uma versão portuguesa do Ways of Coping Questionnaire, segundo uma perspetiva conservadora. Este questionário foi aplicado a 98 sujeitos do sexo feminino. Esta versão apresenta propriedades psicométricas semelhantes ao questionário original, verificando-se somente a necessidade de eliminar dois itens (itens 8 e 12 da versão original), de modo a ser possível alcançar valores de consistência interna aceitáveis (Pais-Ribeiro & Santos, 2001). Tal como referido anteriormente, a escala original inclui 8 dimensões, que podem agrupar-se em coping focado na emoção e coping focado no problema. Porém, na versão portuguesa, os autores preferiram manter apenas as 8 dimensões, por considerarem que permitem uma avaliação mais completa (Pais-Ribeiro & Santos, 2001). Apresenta-se em seguida a estrutura obtida no estudo original e na versão portuguesa.

Tabela 6. *Estrutura fatorial e consistência interna da QMLA*

Escala/Dimensões	Versão original (Lazarus e Folkman, 1988)		Versão portuguesa (Pais-Ribeiro & Santos, 2001)	
	α	Itens	α	Itens
Procura de Suporte Social	.76	7 (4, 14, 17, 24, 33, 36)	.79	7 (4, 12, 15, 22, 31, 34)
Fuga Evitamento	.72	8 (7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47)	.67	7 (7, 23, 29, 36, 39, 44, 45)
Resolução Planeada do Problema	.68	6 (1, 20, 30, 39, 40, 43)	.76	6 (1, 18, 28, 37, 38, 41)

Reavaliação Positiva	.79	7 (15, 18, 23, 28, 29, 45, 48)	.83	7 (13, 16, 21, 26, 27, 43, 46)
Assumir Responsabilidade	.66	4 (5, 19, 22, 42)	.57	4 (5, 17, 20, 40)
Distanciamento	.61	6 (8, 9, 11, 16, 32, 35)	.75	5 (8, 10, 14, 30, 33)
Coping Confrontativo	.70	6 (2, 3, 13, 21, 26, 37)	.52	6 (2, 3, 11, 19, 24, 35)
Auto Controlo	.70	7 (6, 10, 27, 34, 44, 49, 50)	.67	7 (6, 9, 25, 32, 42, 47, 48)
Coping TOTAL	.94	50	-	48

O QMLA consiste num questionário de autopreenchimento e na versão portuguesa, os autores mantiveram a estrutura original da escala e escolheram os itens com base na sua contribuição para a consistência interna da dimensão a que pertenciam.

Na sua versão portuguesa, o QMLA é constituído por 48 itens que dizem respeito a 8 dimensões: Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Fuga-Evitamento, Resolução Planeada do Problema, Reavaliação Positiva, Assumir a Responsabilidade, Coping Confrontativo e Distanciamento.

A análise comparativa entre as duas estruturas obtidas permite-nos observar a quase ausência de itens comuns nos fatores. Tal facto pode dever-se ao tamanho da amostra (N= 98) número pequeno para este tipo de estudos e, em particular, tendo em conta o objetivo da aferição para a população portuguesa. Na bibliografia consultada sobre a adaptação do questionário não encontramos justificação para o facto, pelo que apesar de termos recorrido à versão portuguesa de 48 itens tomaremos como referência a estrutura fatorial obtida por Lazarus e Folkman (1988).

b) Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST-sv)

O Approaches to Study Inventory ASI (Entwistle, 1983) constituiu o instrumento desenhado inicialmente para avaliar as abordagens à aprendizagem em estudantes do ensino superior. Várias versões foram entretanto produzidas a partir de diferentes amostras em numerosos estudos transculturais (Entwistle & Ramsden, 1983; Tait, & Entwistle, 1996; Entwistle, 2000; 2001; 2006).

Posteriormente, Tait, Entwistle e McCune (1998) desenvolveram o Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), composto por 64 itens, distribuídos por três secções. A primeira refere-se às concepções de aprendizagem. Através de 6 itens são avaliadas as concepções dos estudantes relativamente à definição do termo aprendizagem. A segunda secção consiste em 52 itens, que avalia as abordagens à aprendizagem em três dimensões distintas: profunda, estratégica e superficial. Estas três abordagens são divididas em treze subescalas, que englobam estratégias de aprendizagem, motivação e intenção. A abordagem superficial apresenta 4 escalas e 16 itens, assim como a abordagem estratégica, perfazendo um total de 32 itens. A abordagem profunda, por sua vez, é composta por cinco subescalas (20 itens). A última secção do ASSIST é constituída por 8 itens, que avaliam as preferências por diferentes tipos de aprendizagem e ensino.

A versão do ASSIST a que recorreremos neste estudo (Entwistle, 2006) apresenta três construtos na sua forma global (concepções de aprendizagem, abordagens à aprendizagem e preferência por diferentes tipos de curso ou ensino). Sendo construtos que podem ser avaliados de forma independente tem sido comum, em muitos estudos, extrair e aplicar apenas a parte relativa às abordagens à aprendizagem, opção que seguiremos neste trabalho. A versão original mais recente a que recorreremos (Entwistle 2006) é constituída por três subescalas, que avaliam diferentes abordagens ao estudo: Abordagem Profunda, Abordagem Estratégica e Abordagem Superficial (renomeada de Superficial Apática). Este instrumento inclui 52 itens (escala tipo likert de 5 pontos) que se combinam em treze subescalas.

Chaleta, Grácio, Machado, Ferreira & Correia (2010) recorreram a uma amostra do estudo constituída por 427 estudantes, do 3º ano, da Universidade de Évora, do Instituto Politécnico de Portalegre e do Instituto Politécnico de Beja para confirmação da estrutura fatorial do ASSIST para a população portuguesa. As autoras verificaram em relação às concepções de aprendizagem, e de modo similar aos resultados encontrados por Entwistle (2006), insuficiente consistência interna no constructo relativo às concepções de aprendizagem (talvez devido ao pequeno número de itens considerados). Em relação ao constructo relativo às abordagens à aprendizagem manteve-se a estrutura original, tendo sido identificadas as três componentes, abordagem profunda, superficial e estratégica. O constructo de preferência pelo ensino também se manteve com idêntica estrutura com um *alpha* aceitável. No estudo realizado posteriormente, considerando apenas a componente de abordagens à aprendizagem (versão do instrumento utilizada denominada de ASI-r), a estrutura e a

consistência interna também se assemelha à estrutura encontrada por Entwistle em 2006 (Chaleta e Entwistle 2011), conforme se pode ver na Tabela 7.

Tabela 7. Estrutura fatorial e consistência interna do ASSIST-sv

ABORDAGENS AO ESTUDO		Versão original (N=817) (Entwistle, 2006)		Versão portuguesa (N=562) (Chaleta e Entwistle, 2011)	
ESCALAS	SUB-ESCALAS	ITENS	α	ITENS	α
Profunda	Procura de significado	4,17,30,43	.72	17,30,42,43	.60
	Relacionamento de ideias	11,21,33,46	.79	4,11,21,46	.60
	Uso da demonstração	9,23,36,49	.77	9,23,36,49	.66
	Interesse por ideias	13,26,39,52	.65	13,26,33,39,52	.65
	Monitorização da eficácia	7,20,34,47	.45	7,20,24,34,47	.64
Estratégica	Estudo organizado	1,14,27,40	.76	1,14,27,40	.58
	Gestão do tempo	5,18,31,44	.87	5,18,31,44	.64
	Atenção a req. de avaliação	2,15,28,41	.72	2,15,28	.43
	Motivação para realização	10,24,37,50	.67	10,24,37,50	.61
Superficial	Ausência de objectivo	3,16,29,42	.42	3,16,29,42	.60
	Ausência de compreensão	6,19,32,45	.77	6,19,32,45	.44
	Programas restritos	12,25,38,51	.42	12,25,38	.60
	Medo do fracasso	8,22, 35,48	.73	8,22, 35,48	.64

No mesmo ano, em Portugal, num estudo realizado por Valadas, Gonçalves & Faísca (2010) foi testado o ASSIST e feita aferição da validade e fidelidade por Valadas, Gonçalves & Faísca (2010). A amostra utilizada incluiu 348 estudantes de uma Universidade no sul de Portugal. Neste estudo apresentaram-se as escalas relativas às abordagens e, também neste caso se encontrou similar estrutura factorial (Fator I - profundo, Fator II - superficial apático e Fator III - estratégico) e indicadores de consistência interna satisfatórios. A composição, características psicométricas e indicadores de validade também se consideraram satisfatórios e próximos dos encontrados em estudos semelhantes.

Para analisar os dados recorreremos ao *PASW Statistics 18 for Windows*.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte começamos por apresentar os estudos de validade de constructo dos instrumentos utilizados, o Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA) e o *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST-sv). Pretendemos ainda verificar quais as estratégias de coping e abordagens à aprendizagem preferencialmente utilizadas pelos participantes em função de determinadas características, ou seja, género, ano de frequência (1^o e 3^o ano), Escola de pertença (Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologia), curso que frequentam (Psicologia, Sociologia, Economia, Gestão, Reabilitação Psicomotora, Engenharia das Energias Renováveis, Engenharia Informática e Engenharia Mecatrónica), gosto pelo curso, facilidade/dificuldade do curso e, finalmente, autoavaliação enquanto estudantes (bom/razoável/mau). Neste capítulo procuramos ainda averiguar a existência de relação entre os dois construtos, estratégias de coping e abordagens à aprendizagem. Concluimos o presente capítulo com a síntese e discussão dos resultados obtidos.

1. Estudo de validade do construto de estratégias de coping (QMLA)

Num primeiro momento apresentamos as características metrológicas das escalas em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de curtose e de assimetria (Tabela 8).

Tabela 8. *Características metodológicas das escalas do QMLA*

ESCALAS	M	DP	Assimetria	Curtose
Procura de Suporte Social (PSS)	1.98	.52	-.419	.196
Fuga Evitamento (FE)	1.29	.61	.828	.213
Resolução Planeada Problema (RPP)	1.80	.49	-.025	.004
Reavaliação Positiva (RP)	1.85	.57	-.229	-.019
Assumir Responsabilidade (AR)	1.93	.54	-.249	-.292
Distanciamento (DI)	1.39	.59	.155	-.319
Coping Confrontativo (CC)	1.53	.62	-.167	-.184
Auto Controlo (AC)	1.89	.53	-.037	-.379
COPING Total	1,68	.36	.031	-.053

Os valores obtidos apontam médias próximas ou acima do valor intermédio da respetiva distribuição (2 pontos na escala de 0 a 3). O desvio padrão situa-se abaixo de um. Os valores da assimetria e da curtose situam-se abaixo da unidade como é desejável (Almeida & Freire, 2000).

A análise estatística efetuada ao QMLA revela valores de adequação para o índice de KMO de .83, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados

($\chi^2_{(4950)} = 15231.790$; $p=.000$), o que indica que a análise das componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna do questionário procedemos à análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) tendo sido considerados todos os fatores isolados com valor-próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade e ao estudo da consistência interna das escalas (Tabela 9).

As 45 variáveis resultantes da estrutura fatorial obtida são explicadas em 62.4% pelas 8 dimensões que compõem o coping total.

Tabela 9. *Estrutura fatorial e consistência interna do QMLA*

Estratégias de Coping	α	Itens
Procura de Suporte Social	.78	8 (14,19, 23, 29,33,36,37,40)
Fuga Evitamento	.72	6 (7, 25, 26,31. 38, 41)
Resolução Planeada do Problema	.57	5 (1, 6, 27, 39, 43)
Reavaliação Positiva	.57	5 (21, 28, 29, 30, 45)
Assumir Responsabilidade	.67	5 (11, 15, 18, 20, 22)
Distanciamento	.61	4 (9, 32, 35,44)
Coping Confrontativo	.44	3 (3, 4, 13)
Auto Controlo	.75	9 (2,5, 10, 16, 34, 42, 46, 47,49)
Coping TOTAL	.89	45

Eliminaram-se nesta versão os itens 17, 48 e 50 que surgiram como entidades isoladas e não se associaram a nenhuma dos fatores obtidos.

Pais-Ribeiro e Santos (2001) enfatizam que as escalas de *coping* têm, em comum, o facto de terem uma consistência interna baixa, sugerindo que, tal como outros instrumentos para avaliar o *coping*, esta escala seja utilizada com prudência. Na verdade, duas das oito subescalas desta versão portuguesa apresentam alfas abaixo de um valor tecnicamente aceitável, como é o caso da escala de *Coping Confrontativo*, que exhibe $\alpha=.52$, e da escala *Assumir a Responsabilidade*, com $\alpha=.57$ (Tabela 6). No nosso estudo o mesmo se passa com três das subescalas *Coping Confrontativo* ($\alpha=.44$), *Resolução Planeada do Problema* e *Reavaliação Positiva* ambos com ($\alpha=.57$).

Tal como sublinhado por Maroco e Garcia-Marques (2006), de um modo geral, para um instrumento ou teste ser classificado como apresentando fiabilidade apropriada o valor de α deverá ser de, pelo menos, 70. Contudo, estes autores acrescentam que em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de .60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução. Tal como se pode visualizar na Tabela 8, o valor de alpha de Cronbach é superior a .70 em três dimensões: Procura de Suporte Social, Fuga Evitamento e Autocontrolo e superior a .60 na dimensão Distanciamento. De qualquer modo, importa realçar que o coping total apresenta um valor bastante aceitável (.89), o que nos permite afirmar que a escala apresenta uma fiabilidade considerada apropriada (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Posteriormente, efetuaram-se correlações (Pearson) entre as diferentes subescalas, cujo resultado pode ser visualizado na Tabela 10. Veja-se que todas subescalas apresentam correlações positivas com o *Coping Total*. O facto de todas as subescalas apresentarem correlações extremamente elevadas ($p < .01$) com o Coping Total poderá revelar que os diferentes fatores (subescalas) podem não permitir medir aspetos distintos da mesma realidade, podendo ser algo redundantes.

Posteriormente, procurou-se definir quais as estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes em estudo. Para isso, recorreu-se às médias e respetivos desvios padrão, que podem ser visualizados na Tabela 8. De acordo com os resultados obtidos, as estratégias de coping mais utilizadas são Procura de Suporte Social ($M=1.98$) e Assumir a Responsabilidade ($M=1.93$). As estratégias menos utilizadas são Fuga-Evitamento ($M=1.29$) e Distanciamento ($M=1.39$).

Tabela 10. *Correlações entre as diferentes dimensões de coping*

	CC	AC	PSS	AR	RPP	DI	FE	RP
CC	-							
AC	,207**							
PSS	,405**	,371**						
AR	,293**	,220**	,509**					
RPP	,292**	,267**	,506**	,468**				
DI	,146**	,498**	,181**	,129**	,223**			
FE	,224**	,497**	,133**	,126	,193**	,484**		
RP	,328**	,326**	,649**	,493**	,422**	,198**	,220**	
COPINGT	,504**	,734**	,745**	,601**	,623**	,558**	,594**	,701**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); * . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

De facto, quase todas as subescalas apresentam igualmente entre si correlações positivas e significativas ($p < .01$), com exceção das subescalas Fuga-Evitamento e Assumir a Responsabilidade, que não apresentam qualquer correlação entre si ($r = .13$; $p > .05$).

1.1. Estratégias de coping e características dos estudantes

O próximo passo consistiu em verificar como as estratégias de *coping* estão distribuídas em função do género, ano que frequentam, escola de pertença e curso, isto é, se há diferenças quanto às estratégias utilizadas, quando se comparam os rapazes e as raparigas, os estudantes que frequentam o primeiro e o terceiro anos, os alunos pertencentes à Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologia e, por último, o curso que os alunos frequentam (Engenharia das Energias Renováveis, Engenharia Informática, Engenharia Mecatrónica e Reabilitação Psicomotora, Economia, Gestão, Psicologia ou Sociologia)

Apresentam-se ainda os dados em função do gosto pelo curso, dificuldade percebida do curso e avaliação de si mesmo como aluno.

1.1.1. Género

No que respeita ao género (Tabela 11), aparecem diferenças significativas nas subescalas Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Resolução Planeada do Problema, Reavaliação Positiva e Assumir a Responsabilidade (todas com médias superiores no género feminino). No que concerne às restantes subescalas, a simples análise das médias permite observar que apenas a estratégia de Distanciamento apresenta média mais elevada no género masculino.

Tabela 11. *Diferenças de médias em função do género (feminino/masculino)*

Estratégias de Coping	Média (Desvio Padrão)		t	P
	Masculino	Feminino		
Assumir a Responsabilidade	2.07 (.61)	2.22 (.53)	2.68	.01
Auto-controlo	1.74 (.50)	1.85 (.42)	2.29	.02
Coping Confrontivo	1.48 (.49)	1.49 (.48)	.18	.85
Distanciamento	1.47 (.57)	1.41 (.56)	1.06	.29
Fuga-Evitamento	1.08 (.58)	1.09 (.60)	.06	.95
Reavaliação Positiva	1.66 (.53)	1.76 (.49)	1.99	.04
Resolução Planeada do Problema	1.82 (.50)	1.93 (.48)	2.18	.03

Consta-se, assim, diferenças estatisticamente significativas entre o género feminino e o género masculino no referente às estratégias de coping.

1.1.2. Ano de frequência (1º e 3º ano)

No que se refere às diferenças obtidas em função do ano de frequência dos estudantes (1º ou 3º anos), é possível observar diferenças estatisticamente significativas nas subescalas Fuga-Evitamento, Distanciamento e Coping Confrontativo (as três apresentam médias superiores nos estudantes que frequentam o 1º ano).

Tabela 12. Diferenças de médias em função do ano de frequência (1º e 3º ano)

Estratégias de Coping	Média (Desvio Padrão)		t	P
	1º ano	3º ano		
Assumir a Responsabilidade	2.18 (.59)	2.13 (.54)	1.40	.16
Autocontrolo	1.83 (.46)	1.78 (.46)	.96	.33
Coping Confrontivo	1.52 (.48)	1.45 (.49)	2.07	.04
Distanciamento	1.49 (.56)	1.38 (.56)	1.98	.05
Fuga-Evitamento	1.17 (.54)	.99 (.60)	3.44	.00
Procura de Suporte Social	1.81 (.52)	1.85 (.51)	.77	.44
Reavaliação Positiva	1.74 (.52)	1.70 (.50)	.87	.39
Resolução Planeada do Problema	1.85 (.49)	1.92 (.47)	1.35	.18

A análise das médias relativas às restantes subescalas permite concluir que as subescalas Autocontrolo, Reavaliação Positiva e Assumir a Responsabilidade apresentam mais elevadas entre os alunos de 1º ano. Apenas as subescalas de Procura de Suporte Social e Resolução Planeada do Problema apresentam médias superiores entre os alunos de 3º ano (Tabela 12).

1.1.3. Escola (Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia)

Relativamente a diferenças em função da Escola na qual o curso que os estudantes frequentam se insere, é possível observar diferenças estatisticamente significativas nas subescalas Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Reavaliação Positiva e Coping Confrontativo. Estas quatro subescalas apresentam médias superiores nos estudantes pertencentes à Escola de Ciências Sociais.

A análise das médias relativas às restantes subescalas, permite concluir que todas apresentam, igualmente, médias mais elevadas nos estudantes que frequentam cursos que se inserem na Escola de Ciências Sociais (Tabela 13).

Tabela 13. *Diferenças de médias em função da Escola de pertença*

Estratégias de Coping	Média (Desvio Padrão)		t	P
	ECT	ECS		
Assumir a Responsabilidade	2.11 (.57)	2.19 (.57)	1.27	.20
Auto-controlo	1.74 (.47)	1.85 (.45)	2.28	.02
Coping Confrontivo	1.43 (.49)	1.53 (.49)	2.07	.04
Distanciamento	1.40 (.54)	1.47 (.59)	1.28	.20
Fuga-Evitamento	1.02 (.54)	1.12 (.61)	1.72	.09
Procura de Suporte Social	1.75 (.54)	1.87 (.49)	2.30	.02
Reavaliação Positiva	1.62 (.54)	1.79 (.49)	3.13	.00
Resolução Planeada do Problema	1.84 (.52)	1.91 (.45)	1.28	.20

Nota: ECT – Escola de Ciências e Tecnologia; ECS – Escola de Ciências Sociais

1.1.4. Curso

Quando se verificam as médias das estratégias de *coping* utilizadas consoante o curso que os estudantes frequentam, os resultados da ANOVA indicam existir diferenças significativas quanto ao Autocontrolo ($F=2.18$; $p<.05$), Procura de Suporte Social ($F=4.12$; $p<.01$), Resolução Planeada do Problema ($F=2.9$; $p<.01$) e, finalmente, Reavaliação Positiva ($F=2.65$; $p<.01$).

Tabela 14. *Diferenças de médias em função do curso*

Estratégias de Coping	Média (Desvio Padrão)								F	p
	Psicologia	Sociologia	Gestão	Reab. Psicom.	Econom.	Eng. Ener. Renov.	Eng. Informát.	Eng. Mecatr.		
AC	1.87 (.44)	1.86 (.44)	1.86 (.44)	1.85 (.43)	1.78 (.51)	1.76 (.41)	1.70 (.57)	1.58 (.41)	2.18	.04
PSS	1.95 (.48)	1.88 (.48)	1.88 (.47)	1.94 (.50)	1.68 (.51)	1.73 (.51)	1.65 (.65)	1.57 (.42)	4.12	.00
FE	.99 (.58)	1.16 (.66)	1.17 (.59)	1.03 (.50)	1.29 (.61)	1.10 (.60)	1.05 (.64)	.93 (.48)	1.79	.09
RPP	2.02 (.45)	1.85 (.48)	1.84 (.40)	1.97 (.53)	1.87 (.46)	1.88 (.49)	1.82 (.59)	1.63 (.43)	2.90	.01
RP	1.82 (.49)	1.74 (.51)	1.84 (.49)	1.70 (.54)	1.70 (.43)	1.72 (.43)	1.57 (.61)	1.47 (.51)	2.65	.01
AR	2.23 (.51)	2.21 (.69)	2.19 (.59)	2.24 (.54)	2.06 (.60)	2.23 (.43)	1.94 (.69)	1.97 (.52)	2.00	.07
D	1.35 (.59)	1.47 (.61)	1.60 (.51)	1.35 (.57)	1.52 (.59)	1.45 (.50)	1.61 (.49)	1.25 (.51)	2.00	.06
CC	1.53 (.46)	1.51 (.52)	1.60 (.49)	1.51 (.50)	1.44 (.51)	1.39 (.42)	1.40 (.54)	1.32 (.43)	1.54	.15

Nota: Reab. Psicom - Reabilitação Psicomotora; Econom. – Economia; Eng. Ener. Renov. – Engenharia das Energias Renováveis; Eng. Informát. – Engenharia Informática; Eng. Mecatr. – Engenharia Mecatrónica; AC – Autocontrolo, PSS – Procura de Suporte Social; FE – Fuga Evitamento; RPP – Resolução Planeada do Problema; RP – Reavaliação Positiva; AR – Assumir a Responsabilidade; D – Distanciamento; CC – Coping Confrontativo.

Na estratégia de Autocontrolo, a área da Psicologia apresenta a média superior ($M = 1.87$, $SD = .44$; $n=86$), seguidamente a Sociologia ($M=1.86$, $SD=.44$; $n=55$), Gestão ($M=1.86$, $SD= .44$; $n=64$), Reabilitação Psicomotora ($M=1.85$, $SD=.43$; $n=62$), Economia ($M=1.78$, $SD=.51$; $n=39$), Engenharia das Energias Renováveis ($M=1.76$, $SD=.41$; $n=28$), Engenharia Informática ($M=1.70$, $SD=.57$; $n=35$) e, finalmente, Engenharia Mecatrónica ($M=1.58$, $SD =.41$; $n=36$) que apresenta a média inferior. De acordo com o teste post-hoc HSD de Turkey, as diferenças estatisticamente significativas ($p<.01$) para esta dimensão ocorrem entre o curso de Psicologia e o curso de Engenharia Mecatrónica.

Relativamente à estratégia Procura de Suporte Social, o curso de Psicologia constitui, novamente, o curso que apresenta a média mais elevada ($M=1.95$, $SD=.48$), seguindo-se Reabilitação Psicomotora ($M=1.94$, $SD=.50$), Sociologia ($M=1.88$, $SD=.48$), Gestão ($M=1.88$, $SD=.47$), Engenharia das Energias Renováveis ($M=1.73$, $SD=.51$), Economia ($M=1.68$, $SD=.51$), Engenharia Informática e Engenharia Mecatrónica apresentam as médias mais reduzidas ($M=1.65$, $SD=.65$; e $M=1.57$, $SD=.42$, respetivamente). O teste post-hoc HSD de Turkey revela diferenças estatisticamente significativas entre estes dois cursos e o curso de Psicologia.

No concernente à estratégia Resolução Planeada do Problema, o curso de Psicologia apresenta, mais uma vez, a média mais elevada ($M=2.02$, $SD=.45$), seguindo-se os cursos de Reabilitação Psicomotora ($M=1.97$, $SD=.53$), Engenharia das Energias Renováveis ($M=1.88$, $SD=.49$), Economia ($M=1.87$, $SD= .46$), Sociologia ($M=1.85$, $SD=.48$), Gestão ($M=1.84$, $SD=.40$), Engenharia Informática ($M=1.82$, $SD=.59$) e, por fim, Engenharia Mecatrónica ($M=1.63$, $SD=.43$). Mais uma vez, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os cursos de Psicologia e Engenharia Mecatrónica.

No referente à estratégia de Reavaliação Positiva, o curso de Gestão revela a média mais elevada ($M=1.84$, $SD=.49$), seguindo-se o curso de Psicologia ($M=1.82$, $SD=.49$), Sociologia ($M=1.74$, $SD=.51$), Engenharia das Energias Renováveis ($M=1.72$, $SD= .43$), Economia ($M=1.70$, $SD=.43$), Reabilitação Psicomotora ($M=1.70$, $SD=.54$), Engenharia Informática ($M=1.57$, $SD=.61$) e, por último, Engenharia Mecatrónica ($M=1.47$, $SD=.51$).

Mais uma vez, este curso apresenta diferenças estatisticamente significativas com os cursos de Gestão e Psicologia.

1.1.5. Estratégias de coping e gosto pelo curso

Seguidamente verificou-se como as estratégias de coping estão distribuídas em função do gosto pelo curso, ou seja, se existem diferenças quanto às estratégias de coping preferencialmente utilizadas quando se comparam os estudantes que referem gostar do curso e os estudantes que referem não gostar do curso que frequentam. Os resultados do T-test (Tabela 15) revelam diferenças estatisticamente significativas somente numa das estratégias de coping, Distanciamento. Esta estratégia de coping uma média superior nos estudantes que referem não gostar do curso que frequentam. Importa ainda referir que as estratégias de coping Assumir a Responsabilidade e Autocontrolo apresentam valores bastante próximos do nível de significância ($p < .09$ e $p < .06$, respetivamente). Assumir a Responsabilidade revela uma média superior nos estudantes que gostam do curso, enquanto o Autocontrolo revela uma média mais elevada entre os alunos que indicam não gostar do curso que frequentam.

Tabela 15. *Diferenças de médias em função do gosto pelo curso*

	Média (Desvio Padrão)		<i>t</i>	<i>p</i>
	Gosta do curso	Não gosta do curso		
Assumir a Responsabilidade	1.94 (.54)	1.70 (.55)	1.81	.09
Autocontrolo	1.88 (.53)	2.13 (.51)	.99	.06
Coping Confrontativo	1.52 (.62)	1.69 (.64)	1.02	.32
Distanciamento	1.38 (.60)	1.66 (.55)	2.10	.05
Fuga Evitamento	.96 (.57)	.92 (.48)	.30	.77
Procura de Suporte Social	1.97 (.51)	1.94 (.50)	.28	.78
Reavaliação Positiva	1.86 (.57)	1.75 (.59)	.72	.48
Resolução Planeada do Problema	1.80 (.50)	1.67 (.37)	1.43	.17

1.1.6. Estratégias de Coping e facilidade/dificuldade do curso

Realizou-se igualmente um T-test para averiguar a distribuição das estratégias de coping preferencialmente utilizadas de acordo com a opinião sobre a facilidade ou dificuldade do curso que os alunos frequentam. Como se pode observar na Tabela 16,

apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas entre a facilidade/dificuldade do curso e as estratégias de coping no que respeita ao Coping Confrontativo, sendo possível observar que os alunos que consideram fácil o curso que frequentam apresentam uma média mais elevada nesta estratégia de coping.

Tabela 16. *Diferenças de médias em função da facilidade/dificuldade do curso nas abordagens à aprendizagem*

	Média (Desvio Padrão)		<i>t</i>	<i>p</i>
	Curso considerado fácil	Curso considerado difícil		
Assumir a Responsabilidade	1.90 (.56)	1.93 (.54)	.58	.57
Autocontrolo	1.96 (.46)	1.86 (.55)	1.65	.10
Coping Confrontativo	1.63 (.62)	1.49 (.61)	2.01	.04
Distanciamento	1.39 (.64)	1.39 (.58)	.01	.99
Fuga Evitamento	.89 (.50)	.99 (.59)	1.53	.13
Procura de Suporte Social	1.96 (.51)	1.98 (.52)	.31	.76
Reavaliação Positiva	1.85 (.52)	1.85 (.59)	.01	.99
Resolução Planeada do Problema	1.84 (.47)	1.78 (.49)	.95	.35

1.1.7. Estratégias de Coping e autoavaliação enquanto aluno

Com o objetivo de averiguar a distribuição das estratégias à aprendizagem de acordo com a autoavaliação enquanto alunos (obtida através da resposta à questão: Considera-se um aluno bom, razoável ou mau?), realizou-se uma ANOVA, cujos resultados obtidos se apresentam na Tabela 17, indicando existir diferenças significativas em relação a somente uma das estratégias de coping, Fuga Evitamento ($F=3.32$; $p<.05$).

No concernente a esta estratégia de coping, a média mais elevada surge entre os alunos que se consideram maus alunos ($M=1.02$, $SD=.60$; $n=7$), seguindo-se os alunos que se avaliam como alunos razoáveis ($M=.99$, $SD=.57$, $n=294$) e, finalmente, os alunos que se descrevem como bons alunos ($M=.83$, $SD=.56$; $n=104$). De acordo com o teste post-hoc HSD de Turkey, as diferenças estatisticamente significativas

ocorrem entre os alunos que se descrevem como bons estudantes e os alunos que se consideram estudantes razoáveis ($p < .05$).

Tabela 17. *Diferenças de médias em função da autoavaliação enquanto aluno*

	Média (Desvio Padrão)			F	p
	Considera-se bom aluno	Considera-se um aluno razoável	Considera-se mau aluno		
Assumir a Responsabilidade	2.02 (.53)	1.90 (.54)	1.74 (.49)	2.32	.10
Autocontrolo	1.86 (.57)	1.90 (.51)	1.89 (.53)	.26	.77
Coping Confrontativo	1.61 (.58)	1.51 (.64)	1.29 (.59)	1.44	.24
Distanciamento	1.30 (.63)	1.41 (.58)	1.67 (.67)	2.11	.12
Fuga Evitamento	.83 (.56)	.99 (.57)	1.02 (.60)	3.32	.04
Procura de Suporte Social	2.02 (.55)	1.96 (.50)	1.73 (.52)	1.32	.27
Reavaliação Positiva	1.86 (.57)	1.86 (.56)	1.71 (.77)	.21	.81
Resolução Planeada do Problema	1.81 (.53)	1.79 (.48)	1.63 (.21)	.51	.60

2. Estudo de validade do construto de abordagens à aprendizagem (ASSISTsv)

Na Tabela 18 apresentamos as características metrológicas das escalas em função das médias (M), desvio padrão (DP), indicadores de curtose e de assimetria.

Os valores obtidos apontam médias próximas ou acima do valor intermédio da respetiva distribuição (3 pontos na escala de 1 a 5). Os valores da assimetria e da curtose situam-se abaixo da unidade como é desejável, com exceção de Monitorização da Eficácia e Atenção aos Requisitos da Avaliação (Almeida & Freire, 2000).

Tabela 18. *Características metrológicas das escalas do ASSISTsv*

ESCALAS	SUB-ESCALAS	M	DP	Assimetria	Curtose
Profunda	Procura de significado	3.76	1.96	-.405	.525
	Relacionamento de ideias	3.73	1.97	-.382	.913
	Uso da demonstração	3.80	2.38	-.062	.154
	Interesse por ideias	3.60	2.52	-.361	.572
	Monitorização da eficácia	4.11	1,77	-.688	1.280
Estratégica	Estudo organizado	3.11	2.27	-.222	-.036
	Gestão do tempo	3.50	3.99	-.406	.192

	Atenção a req. de avaliação	3.70	1.59	-.518	1,020
	Motivação para realização	3.95	2.00	-.271	.321
Superficial	Ausência de objetivo	2.50	2.95	.224	-.198
	Ausência de compreensão	3.07	2.01	-.198	-.233
	Programas restritos	3.01	2.21	-.253	-.199
	Medo do fracasso	3.37	2.99	-.320	-.240

A análise estatística efetuada ao ASSIST revela valores de adequação para o índice de KMO=.87, apresentando o teste de esfericidade de Bartlett valores muito adequados ($\chi^2_{(1326)} = 6404.729$; $p=.000$), o que indica que a análise das componentes principais pode ser feita e que as variáveis são correlacionáveis.

Para testar a validade interna do questionário, procedemos à análise fatorial das subescalas e ao estudo da consistência interna. A análise fatorial possibilita fazer a avaliação da validade das variáveis que constituem os fatores, revelando de que forma dizem respeito aos mesmos conceitos a partir da correlação que existe entre elas. Na análise da estrutura fatorial dos resultados, optou-se pela análise do ASSIST em componentes principais com rotação *varimax* seguindo a mesma metodologia proposta pelo autor. As 50 variáveis resultantes da estrutura fatorial obtida são explicadas em 58.8% pelas 13 dimensões que compõem as subescalas das abordagens á aprendizagem (Tabela 19).

Tabela 19. *Análise Fatorial do ASSIST-sv*

ABORDAGENS AO ESTUDO		(N=405)		
ESCALAS	SUB-ESCALAS	ITENS	α	
Profunda	Procura de significado	30,34,36,43	.60	.86
	Relacionamento de ideias	11,15,21,46	.49	
	Uso da demonstração	9,13,20,23,49	.62	
	Interesse por ideias	26,33,39,52	.68	
	Monitorização da eficácia	7,10,47	.67	
Estratégica	Estudo organizado	14,27,40	.63	.82
	Gestão do tempo	5,18,31,37,44,50	.77	
	Atenção a req. de avaliação	17,28,41	.47	
	Motivação para realização	1,2,4,24	.51	
Superficial	Ausência de objectivo	3,16,29,42	.58	.73
	Ausência de compreensão	6,19,32	.40	
	Programas restritos	12,25,38	.59	
	Medo do fracasso	8,35, 45,48	.73	

Esta estrutura fatorial determinou a eliminação de dois itens (22 e 51) que surgiram com entidades isoladas.

A análise da estrutura obtida por comparação com a aferição para a população portuguesa (Chaleta & Entwistle 2011) indica similitudes. Embora alguns itens se associem de forma diferente em algumas subescalas verificamos que permanecem nas escalas (Profunda, Estratégica, Superficial). Em relação aos valores de consistência interna das subescalas verificamos que são menores em Relacionamento de Ideias e, tal como nos estudo português de referência, em Atenção aos Requisitos da Avaliação e Ausência de Compreensão (Tabela 20).

Tabela 20. *Análise de consistência interna para o ASSISTsv e respetivas dimensões*

Escala/Dimensões	α	Número de Itens	α	Número de Itens
	versão portuguesa		presente estudo	
Abordagem Profunda	.86	20	.86	20
Abordagem Estratégica	.82	16	.82	16
Abordagem Superficial	.75	16	.73	14

A tabela 21 mostra as correlações existentes entre as três escalas, ou seja, a abordagem profunda, a abordagem superficial e a abordagem estratégica. Tal como se verificar, as três dimensões apresentam correlações significativas entre si. A abordagem profunda apresenta uma correlação negativa com a abordagem superficial ($r = -.20$; $p < .01$) e positiva com a abordagem estratégica ($r = .58$; $p < .01$). Por sua vez, a abordagem superficial apresenta uma correlação negativa com a abordagem estratégica ($r = .17$; $p < .01$).

Tabela 21. *Correlações entre as dimensões de abordagens à aprendizagem*

	1	2	3
1. Abordagem Profunda	-		
2. Abordagem Superficial	-.20**	-	
3. Abordagem Estratégica	.58**	-.17**	-

Nota: ** $p < .01$

Posteriormente, procurou-se definir quais as abordagens à aprendizagem mais utilizadas pelos estudantes em estudo. Para isso, recorreu-se às médias e respetivos desvios padrão, e os resultados podem ser visualizados na Tabela 22. De acordo com os resultados obtidos, a abordagem mais utilizada é a abordagem profunda ($M = 3.71$),

seguindo-se a abordagem estratégica (M=3.67) e, finalmente, a abordagem superficial (M=3.14).

Tabela 22. *Médias e desvios padrão dos três tipos de abordagens à aprendizagem*

Dimensões	M	DP
Abordagem Profunda	3.71	.43
Abordagem Estratégica	3.67	.45
Abordagem Superficial	3.14	.46

2.1. Abordagens e à aprendizagem e características dos estudantes

Tal como relativamente às estratégias de *coping*, também obtemos a distribuição das abordagens à aprendizagem em função do género, ano que frequentam, escola de pertença e curso, verificando a eventual existência de diferenças significativas entre estes grupos.

2.1.1. Género

No que respeita ao género (Tabela 23), verificam-se diferenças significativas na Abordagem Profunda e Abordagem Estratégica (ambas com médias superiores no género feminino). No que concerne à Abordagem Superficial, a simples análise da média permite observar esta apresenta média mais elevada no género masculino.

Tabela 23. *Diferenças de médias em função do género*

Abordagens à Aprendizagem	Média (Desvio Padrão)		t	p
	Masculino	Feminino		
Abordagem Profunda	3.66 (.42)	3.75 (.43)	2.04	.04
Abordagem Superficial	3.17 (.46)	3.11 (.47)	1.26	.20
Abordagem Estratégica	3.52 (.49)	3.77 (.43)	5.68	.00

2.1.2. Ano de frequência (1º e 3º ano)

No referente às diferenças obtidas em função do ano de frequência dos estudantes (1º ou 3º anos), é possível observar diferenças estatisticamente significativas nas três subescalas, as abordagens profunda e estratégica apresentam médias superiores entre os alunos que frequentam o 3º ano e a abordagem superficial apresenta média superior entre os alunos de 1º ano (Tabela 24).

Tabela 24. *Diferenças de médias em função do ano de frequência*

Abordagens à Aprendizagem	Média (Desvio Padrão)		<i>t</i>	<i>p</i>
	1º ano	3º ano		
Abordagem Profunda	3.65 (.42)	3.79 (.42)	3.41	.00
Abordagem Superficial	3.20 (.43)	3.06 (.49)	3.09	.02
Abordagem Estratégica	3.58 (.47)	3.77 (.42)	4.43	.00

2.1.3. Escola (Ciências Sociais e Ciências e Tecnologia)

No que concerne a diferenças em função da Escola na qual o curso que os estudantes frequentam se insere, é possível observar diferenças estatisticamente significativas nas na Abordagem Estratégica, que apresenta média superior nos estudantes pertencentes à Escola de Ciências Sociais. A análise das médias relativas à Abordagem Profunda e Abordagem Superficial, permite concluir que ambas apresentam, igualmente, médias mais elevadas nos estudantes que frequentam cursos que se inserem na Escola de Ciências Sociais (Tabela 25).

Tabela 25. *Diferenças de médias em função da Escola de pertença*

Abordagens à Aprendizagem	Média (Desvio Padrão)		<i>t</i>	<i>p</i>
	ECT	ECS		
Abordagem Profunda	3.66 (.44)	3.74 (.41)	1.81	.07
Abordagem Superficial	3.13 (.43)	3.14 (.48)	.09	.93
Abordagem Estratégica	3.61 (.44)	3.70 (.46)	2.02	.04

Nota: ECT – Escola de Ciências e Tecnologia; ECS – Escola de Ciências Sociais

Quando se verificam as médias das abordagens à aprendizagem utilizadas em função do curso que os estudantes frequentam, os resultados da ANOVA indicam existir diferenças significativas em relação às três abordagens à aprendizagem em consideração: Abordagem Profunda ($F=4.75$; $p<.01$), Abordagem Superficial ($F=3.31$; $p<.01$) e Abordagem Estratégica ($F=3.77$; $p<.01$), tal como se pode visualizar na Tabela 26.

2.1.4. Curso

No que se refere à Abordagem Profunda, o curso de Psicologia apresenta a média mais elevada ($M=3.92$, $SD=.37$; $n=86$), seguindo-se o curso de Reabilitação Psicomotora ($M=3.73$, $SD=.41$, $n=62$), Engenharia das Energias Renováveis ($M=3.71$, $SD=.48$; $n=28$), Gestão ($M=3.68$, $SD=.35$; $n=64$), Economia ($M=3.64$, $SD=.43$; $n=39$), Sociologia ($M=3.61$, $SD=.44$; $n=55$), Engenharia Informática ($M=3.59$, $SD=.51$; $n=55$) e, por último, Engenharia Mecatrónica ($M=3.58$, $SD=.39$; $n=36$).

De acordo com o teste post-hoc HSD de Turkey, as diferenças estatisticamente significativas para esta dimensão ocorrem entre o curso de Psicologia e os cursos de Engenharia Mecatrónica ($p < .05$), Engenharia Informática ($p < .05$), Sociologia ($p < .05$), Economia ($p < .05$) e Gestão ($p < .05$).

Relativamente à abordagem superficial, o curso de Sociologia apresenta a média mais elevada ($M=3.30$, $SD=.44$), seguindo-se Engenharia das Energias Renováveis ($M=3.22$, $SD=.44$), Engenharia Mecatrónica ($M=3.20$, $SD=.49$), Gestão ($M=3.20$, $SD=.46$), Economia ($M=3.18$, $SD=.46$), Engenharia Informática ($M=3.11$, $SD=.45$), Reabilitação Psicomotora ($M=3.07$, $SD=.39$) e, finalmente, Psicologia ($M=2.97$, $SD=.48$). O teste post-hoc HSD de Turkey revela diferenças estatisticamente significativas entre o curso de Sociologia e Psicologia ($p < .05$).

Em relação à Abordagem Estratégica, o curso de Psicologia apresenta a média superior ($M=3.80$, $SD=.46$), seguidamente o curso de Reabilitação Psicomotora ($M=3.78$, $SD=.37$), Gestão ($M=3.67$, $SD=.47$), Sociologia ($M=3.66$, $SD=.44$), Economia ($M=3.61$, $SD=.47$), Engenharia Mecatrónica ($M=3.59$, $SD=.38$), Engenharia das Energias Renováveis ($M=3.51$, $SD=.53$) e, finalmente, Engenharia Informática ($M=3.43$, $SD=.46$). Recorremos, novamente, ao teste post-hoc HSD de Turkey, para apurar os cursos entre os quais se verificam diferenças estatisticamente significativas, concluindo-se que estas ocorrem entre os cursos de Psicologia e Engenharia Informática ($p < .05$) e igualmente entre os cursos de Reabilitação Psicomotora e Engenharia Informática ($p < .05$).

Tabela 26. *Diferenças de médias em função do curso*

Abordagens à Aprendizagem	Média (Desvio Padrão)								F	p
	Psicologia	Sociologia	Gestão	Reab. Psicom.	Econom.	Eng. Ener. Renov.	Eng. Informát.	Eng. Mecatr.		
Abordagem Profunda	3.92 (.37)	3.61 (.44)	3.68 (.35)	3.73 (.41)	3.64 (.43)	3.71 (.48)	3.59 (.51)	3.58 (.39)	4.75	.00
Abordagem Profunda	2.97 (.48)	3.30 (.44)	3.20 (.46)	3.07 (.39)	3.18 (.46)	3.22 (.44)	3.11 (.45)	3.20 (.49)	3.31	.00
Abordagem Estratégica	3.80 (.46)	3.66 (.44)	3.67 (.47)	3.61 (.47)	3.29 (.61)	3.51 (.53)	3.43 (.46)	3.59 (.38)	3.77	.00

Nota: Reab. Psicom - Reabilitação Psicomotora; Econom. – Economia; Eng. Ener. Renov. – Engenharia das Energias Renováveis; Eng. Informát. – Engenharia Informática; Eng. Mecatr. – Engenharia Mecatrónica.

2.1.5. Abordagens à aprendizagem e gosto pelo curso

Seguidamente verificou-se como as abordagens à aprendizagem estão distribuídas em função do gosto pelo curso, ou seja, se existem diferenças quanto às abordagens à aprendizagem preferencialmente utilizadas quando se comparam os estudantes que

referem gostar do curso e os estudantes que referem não gostar do curso que frequentam. Os resultados do T-test revelam diferenças estatisticamente significativas nas três abordagens à aprendizagem. No entanto, a abordagem profunda e a abordagem estratégica apresentam médias superiores entre os estudantes que referem gostar do curso que frequentam, enquanto a abordagem superficial apresenta uma média nos estudantes que referem não gostar do curso que frequentam (Tabela 27).

Tabela 27. *Diferenças de médias em função do gosto pelo curso*

Abordagens	Média (Desvio Padrão)		t	p
	Gosta do curso	Não gosta do curso		
Abordagem Profunda	3.73 (.42)	3.28 (.32)	5.62	.00
Abordagem Superficial	3.12 (.46)	3.58 (.36)	5.18	.00
Abordagem Estratégica	3.68 (.45)	3.35 (.43)	3.13	.01

2.1.6. Abordagens à aprendizagem e facilidade/dificuldade do curso

Realizou-se igualmente um T-test para averiguar a distribuição das abordagens à aprendizagem utilizadas de acordo com a opinião sobre a facilidade ou dificuldade do curso que os alunos frequentam. Como se pode observar na Tabela 20, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre a facilidade/dificuldade do curso e as abordagens à aprendizagem. Aliás, a simples análise das médias permite verificar que médias idênticas em ambos os grupos relativamente à abordagem profunda e à abordagem estratégica. Apenas a abordagem superficial apresenta uma média ligeiramente superior entre os alunos que consideram difícil o curso que frequentam (Tabela 28).

Tabela 28. *Diferenças de médias em função da facilidade/dificuldade do curso nas abordagens à aprendizagem*

Abordagens	Média (Desvio Padrão)		t	p
	Curso considerado fácil	Curso considerado difícil		
Abordagem Profunda	3.72 (.44)	3.72 (.42)	.03	.98
Abordagem Superficial	3.09 (.42)	3.16 (.48)	1.51	.13
Abordagem Estratégica	3.67 (.49)	3.67 (.44)	.03	.98

2.1.7. Abordagens à aprendizagem e autoavaliação enquanto aluno

Com o objetivo de averiguar a distribuição das abordagens à aprendizagem de acordo com a autoavaliação enquanto alunos (obtida através da resposta à questão: Considera-se um aluno bom, razoável ou mau?), realizou-se uma ANOVA, cujos resultados obtidos (Tabela 29) indicam existir diferenças significativas em relação às três abordagens à aprendizagem: Abordagem Profunda ($F=9.25$; $p<.01$), Abordagem Superficial ($F=7.68$; $p<.01$) e Abordagem Estratégica ($F=14.51$; $p<.01$).

Tabela 29. Diferenças de médias em função da autoavaliação enquanto aluno

	Média (Desvio Padrão)			<i>F</i>	<i>p</i>
	Considera-se bom aluno	Considera-se um aluno razoável	Considera-se mau aluno		
Abordagem Profunda	3.86 (.45)	3.66 (.41)	3.54 (.24)	9.25	.00
Abordagem Superficial	2.99 (.44)	3.18 (.46)	2.98 (.50)	7.68	.00
Abordagem Estratégica	3.85 (.45)	3.62 (.44)	3.20 (.50)	14.51	.00

No que se refere à Abordagem Profunda, a média mais elevada surge entre os alunos que se consideram bons alunos ($M=3.86$, $SD=.45$; $n=104$), seguindo-se os alunos que se avaliam como alunos razoáveis ($M=3.66$, $SD=.41$, $n=294$) e, finalmente, os alunos que se descrevem como maus alunos ($M=3.54$, $SD=.24$; $n=7$). Em relação à Abordagem Superficial, a média mais elevada surge entre os alunos que se consideram alunos razoáveis ($M=3.18$, $SD=.46$; $n=294$), seguindo-se os alunos que se avaliam como bons alunos ($M=2.99$, $SD=.44$, $n=104$) e, finalmente, os alunos que se descrevem como maus alunos ($M=2.98$, $SD=.50$; $n=7$). No que concerne à abordagem estratégica, a média mais elevada surge entre os alunos que se consideram bons alunos ($M=3.85$, $SD=.45$; $n=104$), seguindo-se os alunos que se avaliam como alunos razoáveis ($M=3.62$, $SD=.44$, $n=294$) e, finalmente, os alunos que se descrevem como maus alunos ($M=3.20$; $SD=.50$; $n=7$).

De acordo com o teste post-hoc HSD de Turkey, as diferenças estatisticamente significativas referentes aos três tipos de abordagem ocorrem entre os alunos que se descrevem como bons estudantes e os alunos que se consideram estudantes razoáveis ($p<.01$).

3. Relação entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem

A Tabela 30 revela a matriz de correlações existentes entre as dimensões de estratégias de coping e abordagens à aprendizagem (os valores dos respectivos alphas de cronbach podem ser visualizados na diagonal, entre parêntesis). Debruçando-nos sobre as correlações existentes entre as oito subescalas de estratégias de coping e os três tipos de abordagens à aprendizagem, verificamos que o autocontrole apresenta uma correlação positiva e significativa com a abordagem profunda ($r=.19$; $p<.01$) e com a abordagem superficial ($r=.27$; $p<.01$). A procura de suporte social também revela uma correlação positiva e significativa com a abordagem profunda ($r=.31$; $p<.01$) e com a abordagem estratégica ($r=.20$; $p<.01$). Por sua vez, a dimensão fuga-evitamento apresenta uma correlação positiva com a abordagem superficial ($r=.47$; $p<.01$), porém, negativa com a abordagem estratégica ($r=-.21$; $p<.01$). A resolução planeada do problema revela correlações positivas e significativas com a abordagem profunda ($r=.42$; $p<.01$) e com a abordagem estratégica ($r=.29$; $p<.01$). A reavaliação positiva também se correlaciona significativa e positivamente com a abordagem profunda ($r=.30$; $p<.01$) e com a abordagem estratégica ($r=.19$; $p<.01$). A dimensão assumir a responsabilidade apresenta correlações positivas e significativas com a abordagem profunda ($r=.23$; $p<.01$), com a abordagem superficial ($r=.14$; $p<.01$) e com a abordagem estratégica ($r=.18$; $p<.01$). Por seu turno, o coping confrontativo correlaciona-se positivamente com a abordagem profunda ($r=.15$; $p<.01$) e com a abordagem superficial ($r=.21$; $p<.01$). Finalmente, o distanciamento apenas apresenta uma correlação positiva e significativa com a abordagem superficial ($r=.27$; $p<.01$).

Tabela 30. *Correlações entre as estratégias de coping e abordagens à aprendizagem*

	Média	dp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Coping Total	1.68	.36	(.89)											
2. Autocontrolo	1.81	.46	.77**	(.55)										
3. Procura de Suporte Social	1.83	.51	.69**	.44**	(.68)									
4. Fuga-Evitamento	1.09	.59	.60**	.47**	.22**	(.73)								
5. Resolução Pl. do Problema	1.88	.48	.66**	.45**	.50**	.13	(.67)							
6. Reavaliação Positiva	1.72	.51	.72**	.46**	.53**	.22**	.57**	(.69)						
7. Assumir a Responsabilidade	2.16	.57	.73**	.49**	.50**	.31**	.48**	.50**	(.46)					
8. Coping Confrontativo	1.49	.49	.72**	.46**	.51**	.39**	.43**	.47**	.43**	(.53)				
9. Distanciamento	1.44	.57	.62**	.53**	.20**	.51**	.19**	.29**	.29**	.36**	(.61)			
10. Abordagem Profunda	3.71	.43	.25**	.19**	.31**	-.09	.42**	.30**	.23**	.15**	-.09	(.84)		
11. Abordagem Superficial	3.14	.46	.25**	.27**	.07	.47**	-.13	.02	.14**	.21**	.27**	.58**	(.74)	
13. Abordagem Estratégica	3.67	.45	.08	.02	.20**	-.21**	.29**	.19**	.18**	.01	-.20	.58**	-.17**	(.86)

Nota: ** p < .01; *p < .05

A relação entre estratégias de coping e abordagens à aprendizagem dos estudantes foi analisada através da análise de regressão linear. Foram realizadas análises de regressão linear para cada abordagem à aprendizagem separadamente, introduzindo as diferentes estratégias de coping como variáveis predictoras. Os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 31. Os resultados revelam uma relação positiva e significativa entre Abordagem Superficial e Coping de Autocontrolo ($\beta=.15$, $p<.01$),

Fuga-Evitamento ($\beta=.37$, $p<.01$) e Coping Confrontativo. Verifica-se ainda uma relação negativa significativa entre Abordagem Superficial e Resolução Planeada do Problema ($\beta=.30$, $p<.01$). Por sua vez, a Abordagem Profunda relaciona-se positiva e significativamente com Autocontrolo ($\beta=.13$, $p<.01$), Procura de Suporte Social ($\beta=.12$, $p<.01$) e Resolução Planeada do Problema, apresentando uma relação negativa e significativa com Fuga-Evitamento ($\beta= -.13$, $p<.01$) e Distanciamento ($\beta= -.20$, $p<.01$).

Tabela 31. *Análise de Regressão Linear entre Estratégias de Coping e Abordagens à Aprendizagem*

Estratégias de Coping	Superficial	Profunda	Estratégica
Autocontrolo	.15**	.13**	.02
Procura de Suporte Social	.00	.12**	.11 [†]
Fuga-Evitamento	.37**	-.13**	-.19**
Resolução Planeada do Problema	-.30**	.31**	.23**
Reavaliação Positiva	-.06	.09	.08
Assumir Responsabilidade	.07	.02	.12**
Coping Confrontativo	.11**	-.03	-.10 [†]
Distanciamento	.02	-.20**	-.20**
R	.54	.50	.45
R ²	.29	.25	.20
F	20.08	16.30	12.57

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$; † $p < .10$

Finalmente, a Abordagem Estratégica encontra-se positiva e significativamente relacionada com Resolução Planeada do Problema ($\beta=.23$, $p<.01$) e Assumir a Responsabilidade ($\beta=.12$, $p<.01$). Esta abordagem também apresenta uma relação negativa e significativa com Fuga-Evitamento ($\beta= -.19$, $p<.01$) e Distanciamento ($\beta= -.20$, $p<.01$).

4. Síntese e discussão dos resultados

Os resultados obtidos permitem verificar que as estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes que integram a nossa amostra são Procura de Suporte Social, Assumir a Responsabilidade, Autocontrolo e Resolução Planeada do Problema e as menos utilizadas são o Distanciamento e Fuga-Evitamento. Estes resultados correspondem, pelo menos parcialmente, aos resultados obtidos noutros estudos (por exemplo, Ramos & Carvalho, 2007; Kausar, 2010; Custódio, Pereira & Seco, 2009; Carlotto, Câmara, Otto & Kauffman, 2010). Estes estudos anteriores concluíram que um modo geral, os estudantes parecem recorrer com maior frequência a estratégias centradas no problema (por exemplo, Resolução Planeada do Problema) e as estratégias menos utilizadas coincidem, regra geral, com as estratégias também menos utilizadas neste estudo, ou seja, Distanciamento e Fuga-Evitamento, consideradas, de modo geral, mal adaptativas e passíveis de conduzir a um pior ajustamento. Os resultados obtidos coincidem, em parte, com os resultados obtidos por Costa e Leal (2004), segundo os quais as estratégias de coping mais utilizadas pelos estudantes universitários que compõem a amostra destas autoras são o controlo e o suporte social. Segundo as autoras, o bem-estar psicológico, os laços emocionais e o afeto geral positivo relacionam-se positivamente com ambas as estratégias de coping.

No que concerne a diferenças entre os géneros, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação às estratégias de Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Resolução Planeada do Problema, Reavaliação Positiva e Assumir a Responsabilidade (todas com médias superiores entre estudantes do género feminino). Por exemplo, Costa e Leal (2004) também encontraram diferenças estatisticamente significativas em relação à estratégia de Suporte Social (com média superior entre os estudantes do género feminino). Custódia, Pereira e Seco (2009) acrescentam que os estudantes do género feminino parecem optar preferencialmente por estratégias mais adaptativas, enquanto os estudantes do género masculino tendem a recorrer mais a estratégias de fuga-evitamento (na nossa amostra apenas a estratégia de Distanciamento apresenta média mais elevada no género masculino).

No que se refere às diferenças obtidas em função do ano de frequência dos estudantes (1º ou 3º anos), as estratégias que revelaram diferenças estatisticamente significativas foram a Fuga-Evitamento, Distanciamento e Coping Confrontativo (com médias superiores entre os estudantes que frequentam o 1º ano). Estes resultados vão ao encontro das conclusões formuladas por Toray e Cooley (1998), de acordo com as quais, os estudantes de 1º ano usam preferencialmente técnicas de

distanciamento, evitamento e autoisolamento. Ou seja, para lidar com situações perturbadoras ou adversas, parece que os estudantes de 1º ano optam (em maior grau do que os alunos de 3º ano) por negar ou ignorar o problema (distanciamento), encetam esforços no sentido de escapar ou evitar o problema (fuga-evitamento) ou, contrariamente, desenvolvem esforços para alterar a situação, no entanto, de uma forma agressiva (coping confrontativo). Como referido anteriormente, o ingresso no Ensino Superior constitui um processo de transição e implica um conjunto de mudanças e adaptações constantes. Os problemas com que os estudantes se deparam (de cariz pessoal, social e académico) impõem a necessidade dos estudantes universitários recorrerem a diferentes estratégias de coping, para sua defesa e/ou adaptação. Visto o ingresso na universidade constituir uma situação completamente nova, colocando um conjunto de problemas, para os quais muitos alunos não se encontram previamente preparados, pode conduzir a que, numa fase inicial, os estudantes de 1º ano optem por evitar os problemas que se colocam, ou por negar que estes existem, ou ainda por tentar a resolução do problema, mas de uma forma agressiva ou impulsiva, não procurando fazê-lo através de uma resolução planeada do mesmo (em comparação com os alunos de 3º ano).

No que se refere às estratégias de coping consoante o curso que os estudantes frequentam, os resultados indicam existir diferenças significativas quanto ao Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Resolução Planeada do Problema e Reavaliação Positiva. As estratégias Autocontrolo e Resolução Planeada do Problema revelam diferenças estatisticamente significativas entre os cursos de Psicologia (com a média superior) e Engenharia Mecatrónica (média inferior). A Procura de Suporte Social apresenta diferenças significativas uma vez entre o curso de Psicologia e os cursos de Engenharia Informática e Engenharia Mecatrónica. Por último, a estratégia Reavaliação Positiva apresenta diferenças estatisticamente significativas entre os cursos de Gestão e Psicologia (ambos com médias superiores) e Engenharia Mecatrónica. Importa acrescentar que os cursos de Gestão e Psicologia pertencem à Escola de Ciências Sociais e os cursos de Engenharia Informática e Mecatrónica se inserem na Escola de Ciências e Tecnologia. Consideramos que estas diferenças podem estar associadas a vários fatores. Entre estes fatores pode sugerir-se que os cursos que se inserem na área das Ciências Sociais (particularmente o curso de Psicologia) apresentam uma elevada componente humana, de cooperação, de escuta e de relação, podendo facilitar o recurso a apoio externo para resolução de problemas. Do mesmo modo, poderemos afirmar que os cursos pertencentes à área da Ciências Sociais abordam em maior grau (quando comparados com os cursos pertencentes à

área das Ciências e Tecnologia) temas relacionados com a adaptação ou ajustamento a mudanças (sejam estas pessoais, sociais ou organizacionais), contribuindo para a análise das situações e para o processo de auto ou hetero conhecimento.

Relativamente às abordagens à aprendizagem, concluímos que a abordagem mais utilizada pelos estudantes que integram a nossa amostra é a abordagem profunda, seguindo-se a abordagem estratégica e, finalmente, a abordagem superficial. Estes resultados coincidem com os resultados obtidos em algumas investigações anteriores (por exemplo, Rosário et al., 2001; Rosário, 2006), que indicam que os estudantes, em termos globais, tendem a adotar, preferencialmente, uma abordagem profunda ao estudo. De qualquer modo, os resultados também demonstram que os estudantes que compõem a nossa amostra recorrem às diferentes abordagens à aprendizagem, enfatizando que a utilização coordenada das várias abordagens, consoante as tarefas académicas que são exigidas, permite uma resposta mais eficaz às exigências e desafios colocadas pela frequência universitária (Tavares *et al.*, 2003).

De acordo com os resultados obtidos, verificamos diferenças estatisticamente significativas entre os géneros no que respeita às abordagens à aprendizagem, ou seja, os estudantes do género feminino apresentam médias superiores nas abordagens profunda e estratégica. Tal como observado em estudos anteriores (Tavares *et al.*, 2006), os estudantes do género feminino apresentam, geralmente, melhores estratégias de estudo, em comparação com os estudantes do sexo masculino, traduzindo-se na utilização preferencial de abordagens estratégicas e baseadas na compreensão. Tal como referido por Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005), as estudantes revelam, em termos gerais, um envolvimento mais profundo, empenhando-se mais ao nível da abstração e interpretação da informação, assim como na organização do estudo e gestão do tempo, face aos seus colegas do género masculino.

No que concerne a eventuais diferenças em função da Escola (Ciências Sociais ou Ciências e Tecnologia), concluímos que os cursos que integram a Escola de Ciências Sociais apresentam médias superiores e estatisticamente significativas na utilização da abordagem estratégica. Apesar de estatisticamente não significativas, a análise das médias relativas à abordagem profunda e abordagem superficial, permite concluir que ambas apresentam, igualmente, médias mais elevadas nos estudantes que frequentam cursos que se inserem na Escola de Ciências Sociais. Primeiramente, estes resultados ressaltam a influência do contexto de aprendizagem na configuração do comportamento dos alunos em relação às tarefas de aprendizagem. Na nossa opinião, estes resultados podem confirmar os resultados obtidos por Chaleta *et al.*

(2010), de acordo com os quais os alunos que utilizam preferencialmente a abordagem estratégica recorrem igualmente a abordagens profundas e abordagens mais superficiais, pois visam uma melhor adaptação ao contexto académico e uma resposta mais eficaz às exigências avaliativas, através do planeamento, organização das tarefas escolares e gestão de tempo, recorrendo à estratégia que parece ser mais eficaz para realização de determinada tarefa em particular. Quando pretendemos apurar diferenças entre os cursos, observam-se diferenças estatisticamente significativas, no que se refere à abordagem profunda, entre os estudantes do curso de Psicologia (com a média mais elevada) e cinco dos restantes sete cursos (Engenharia Mecatrónica, Engenharia Informática, Sociologia, Economia e Gestão. Em relação à abordagem superficial, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre o curso de Sociologia (com média superior) e Psicologia (com a média menos elevada na utilização da abordagem superficial). No que toca à abordagem estratégica, uma vez mais o curso de Psicologia apresenta a média mais elevada, juntamente com o curso de Reabilitação Psicomotora, em contraste com os cursos de Engenharia das Energias Renováveis e Engenharia Informática (com as médias inferiores). Na nossa opinião, estes resultados poderão ser, em parte, justificados pelo facto de fazer parte do 1º semestre do 1º ano do plano curricular do curso de Psicologia a cadeira de Seminário de Desenvolvimento Académico e Pessoal, na qual se investe no desenvolvimento de estratégias de compreensão, visando uma aprendizagem centrada em abordagens profundas e autorreguladas. Tal como enfatizado por Laird *et al* (2008), a estrutura curricular dos cursos, os métodos de ensino e avaliação influenciam grandemente a abordagens à aprendizagem utilizadas pelos alunos.

No referente às diferenças obtidas em função do ano de frequência dos estudantes, observaram-se diferenças estatisticamente significativas nas abordagens profunda e estratégica (com médias superiores entre os alunos que frequentam o 3º ano), assim como na abordagem superficial (porém com média superior entre os alunos de 1º ano). Estes resultados confirmam os resultados alcançados no estudo realizado por Chaleta, Grácio e Rosário (2007), que concluíram que os estudantes de 1º ano utilizavam essencialmente uma abordagem superficial (assente em estratégias de memorização e de reduzida compreensão), enquanto os estudantes que frequentam os últimos anos dos cursos integrantes da amostra predominavam as abordagens mais profundas (centradas em processos de compreensão). Estes dados sublinham que se verifica uma mudança de abordagem ao longo do percurso universitário, influenciada pelas crenças dos estudantes relativamente à possibilidade de evolução

das competências de aprendizagem, verificando-se que os estudantes começam, progressivamente, a encarar o conhecimento como algo complexo e em constante evolução. Ou seja, o acréscimo da idade e do nível de escolaridade contribuem para que os estudantes contemplem uma multiplicidade de perspetivas, contribuindo para a modificação do próprio pensamento (Chaleta, Grácio, & Rosário, 2007).

No concernente às diferenças encontradas nas estratégias de coping utilizadas pelos estudantes em função do gosto dos alunos pelo curso que frequentam, apenas encontrámos diferenças estatisticamente significativas na estratégia de Distanciamento, apresentando uma média superior nos estudantes que referem não gostar do curso que frequentam. Estes resultados enfatizam que o Distanciamento constitui uma estratégia através da qual são encetados esforços cognitivos desenvolvidos para minimização do significado de uma situação considerada negativa (neste caso específico, não gostar do curso) e criação de uma visão positiva. Importa realçar, porém, que esta estratégia de evitamento apesar de parecer relativamente eficaz numa fase inicial de confronto com o acontecimento causador de *stress*, se utilizada de forma continuada pode ser um fator de risco para respostas adversas (Costa & Leal, 2006). No que se refere à opinião dos alunos sobre a facilidade/dificuldade do curso, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao Coping Confrontativo, observando-se que os alunos que consideram fácil o curso que frequentam apresentam uma média mais elevada nesta estratégia de coping. Como indicado anteriormente, o coping confrontativo constitui uma forma de coping focado no problema, que permite lidar de forma adequada com situações indutoras de stress, envolvendo esforços para alteração da situação. De acordo com os nossos resultados, esta estratégia de coping poderá auxiliar os alunos a reduzirem a perceção de dificuldade do curso, ajudando-os a enfrentar mais eficazmente as dificuldades inerentes à frequência universitária. Relativamente à autoavaliação enquanto alunos (bom/razoável/mau), somente se encontraram diferenças estatisticamente significativas na estratégia fuga-evitamento, sendo que a média mais elevada surge entre os alunos que se consideram maus alunos, seguindo-se os alunos que se avaliam como alunos razoáveis e, finalmente, os alunos que se descrevem como bons alunos. Veja-se que a estratégia fuga-evitamento conduz a uma pior adaptação e ajustamento, descrevendo os esforços cognitivos e comportamentais para escapar ou evitar o problema (Lazarus, 1993), sendo preferencialmente usado, de acordo com os resultados obtidos, pelos alunos que se percecionam como tendo reduzido sucesso académico.

Os resultados obtidos relativamente às diferenças encontradas nas abordagens à aprendizagem preferencialmente utilizadas em função da opinião dos alunos sobre o curso (gosto pelo curso que frequentam e facilidade/dificuldade do mesmo) e autoavaliação enquanto alunos (bom/razoável/mau) vão ao encontro dos resultados obtidos por Biggs (1987). Na nossa opinião, estes resultados reforçam a relação entre as abordagens à aprendizagem e aspetos motivacionais. Como se referiu anteriormente, a abordagem profunda depende grandemente da motivação intrínseca e do interesse no conteúdo do material a ser aprendido, por seu turno, a abordagem superficial relaciona-se com formas instrumentais de motivação. Adicionalmente, quando a intenção do estudante assenta na compreensão, esta terá que ser complementada por concentração, gestão do tempo e estudo organizado (estes processos traduzem-se na abordagem estratégica). Ou seja, os resultados obtidos revelam diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que referem gostar do curso (estes alunos utilizam preferencialmente as abordagens profunda e estratégica) e os alunos que referem não gostar do curso que frequentam (utilizando preferencialmente a abordagem superficial), o que reforça a importância da motivação intrínseca nas abordagens à aprendizagem adotadas. Da mesma forma, encontramos diferenças estatisticamente significativas no que concerne à autoavaliação dos alunos enquanto estudantes. De acordo com os resultados, os alunos que se descrevem como bons alunos tendem a utilizar preferencialmente a abordagem estratégica e a abordagem profunda, enquanto os alunos que utilizam preferencialmente a abordagem superficial tendem a autoavaliar-se como alunos razoáveis. Estes resultados permitem-nos colocar a hipótese que os estudantes que não se julgam bons alunos tendem a adotar uma abordagem à aprendizagem que lhes permita somente manter este padrão mediano de rendimento (assente em estratégias de memorização e reprodução rotineira), não optando por abordagens à aprendizagem mais exigentes e desafiantes, passíveis de contradizer a sua autoavaliação e expectativas de resultados. Os resultados também indicam que não existem quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre as abordagens à aprendizagem e a percepção de facilidade/dificuldade do curso, o que sugere que este fator não interfere na abordagem à aprendizagem preferencialmente adotada.

Por último, procurámos analisar a relação entre estratégias de coping e abordagens à aprendizagem, pretendendo reforçar que as abordagens à aprendizagem também são influenciadas por variáveis pessoais (para além de contextuais e situacionais). Ou seja, propomos que as estratégias que os estudantes utilizam, normalmente, para resolver problemas vão influenciar a forma como os estudantes resolvem as tarefas de

aprendizagem que lhes são impostas. Assim, verificamos a existência de correlações significativas entre a abordagem profunda e as estratégias de autocontrole, procura de suporte social, resolução planeada do problema e assumir a responsabilidade. A abordagem superficial correlaciona-se positivamente com o autocontrole, fuga-evitamento, assumir a responsabilidade, coping confrontativo e distanciamento. Por sua vez, a abordagem estratégica revela correlações positivas com procura de suporte social, resolução planeada do problema e assumir a responsabilidade, correlacionando-se negativamente com a estratégia de fuga-evitamento. Podemos, para já concluir, que a abordagem superficial se correlaciona positivamente com as três estratégias que conduzem, em termos gerais, a uma pior adaptação e ajustamento, ou seja, distanciamento, fuga-evitamento e coping confrontativo. Por sua vez, a abordagem profunda e a abordagem estratégica correlacionam-se positivamente com a resolução planeada do problema e de reavaliação positiva, ambas as estratégias que se relacionam, geralmente, com resultados mais satisfatórios e positivos (Folkman et al., 1986).

Na verdade, as dimensões autocontrole, fuga-evitamento e coping confrontativo estão relacionadas positivamente com a abordagem superficial, ou seja, quando a utilização destas dimensões aumenta, aumenta também a utilização preferencial pela abordagem superficial. Pelo contrário, a resolução planeada do problema relaciona-se negativamente com este tipo de abordagem, ou seja, quando aumenta a resolução planeada do problema, diminui a utilização da abordagem superficial.

Quando analisamos os resultados referentes à abordagem profunda, concluímos que esta se relaciona significativa e positivamente com as estratégias de autocontrole, procura de suporte social e resolução planeada do problema. Ou seja, sugerimos que a utilização destas estratégias é passível de predizer a utilização de uma abordagem à aprendizagem profunda. O padrão inverso verifica-se quando introduzimos as estratégias fuga-evitamento e distanciamento enquanto variáveis preditoras, visto apresentarem uma relação significativa e negativa com a abordagem profunda.

No concernente à abordagem estratégica, esta relaciona-se de forma significativa e positiva com a resolução planeada do problema e assumir a responsabilidade, sugerindo que ambas as estratégias predizem a preferência pela abordagem estratégica. Tal como se verifica com os resultados obtidos relativamente à abordagem profunda, a abordagem estratégica também apresenta uma relação negativa e significativa com as estratégias fuga-evitamento e distanciamento, ou seja, quando aumenta a utilização destas estratégias, diminui a abordagem estratégica.

Através destes resultados podemos concluir que as estratégias de coping preferencialmente utilizadas pelos estudantes podem influenciar as abordagens à aprendizagem utilizadas. As estratégias fuga-evitamento e distanciamento parecem tornar menos provável a utilização das abordagens profunda e estratégica. Por seu turno, as estratégias de autocontrolo, procura de suporte social e resolução planeada do problema parecem influenciar positivamente a utilização da abordagem profunda. A resolução planeada do problema e assumir a responsabilidade parecem influenciar de forma positiva a utilização da abordagem estratégica.

Estes resultados coincidem com os resultados obtidos em alguns estudos anteriores. Por exemplo, Appelhans e Schmeck (2002) referem que os estudantes com tendência para o evitamento preparam-se para os exames com base na memorização (ou seja, optam por uma abordagem superficial). Estes autores ainda acrescentam que os estudantes que utilizam coping de aproximação (ou seja, focalização no problema) não se limitam à simples repetição e memorização do material de estudo, mas estudam com base na reflexão e na associação com conhecimentos e experiências prévias (abordagem profunda). No mesmo sentido, Moneta *et al.* (2007) concluem que o coping de aproximação prediz a abordagem profunda e estratégica, contrariamente, o coping de evitamento parece predizer uma abordagem superficial.

A literatura refere o coping como uma estratégia de adaptação, um processo cognitivo que determina o sucesso ou insucesso do confronto do indivíduo com determinada realidade ou acontecimento, podendo determinar a resposta ajustada ou desajustada frente a um agente stressor, influenciando a forma como os estudantes resolvem as tarefas académicas que lhes são impostas.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E DIREÇÕES FUTURAS

Conclusões e Direções Futuras

Neste capítulo apresentamos as principais conclusões do estudo, algumas limitações com que nos confrontámos e sugestões para investigações futuras.

A presente dissertação, produto final do trajeto de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade de Évora, debruçou-se sobre as estratégias de coping e abordagens à aprendizagem em estudantes de ensino superior, visando oferecer uma análise mais específica da relação existente entre os dois construtos. Importa salientar a escassez de estudos anteriores que abordam esta relação, pretendendo esta investigação contribuir para o estudo e melhor compreensão deste tema. Para além disso, os resultados obtidos permitiram ainda explorar as estratégias de coping e as abordagens à aprendizagem preferencialmente utilizadas pelos alunos de 1º e 3º ano, que frequentam cursos inseridos na Escola de Ciências Sociais e na Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora.

Tal como mencionado previamente, os resultados apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas em ambos os constructos no que concerne ao género, ano de frequência, curso frequentado, respetiva Escola (Ciências Sociais ou Ciências e Tecnologia), gosto pelo curso, perceção sobre a facilidade/dificuldade do curso e autoavaliação enquanto aluno (bom, razoável ou mau).

Tomando como base os objetivos inicialmente propostos, aplicámos dois questionários aos estudantes de 1º ano e 3º ano que frequentavam cursos integrados na Escola de Ciências Sociais e Escola de Ciências e Tecnologia da Universidade de Évora no ano letivo 2011/2012: 1 - Questionário de Modos de Lidar com os Acontecimentos (QMLA); 2 - Approaches and Study Skills Inventory for Students – Short Version (ASSIST sv).

Os resultados do QMLA mostram níveis de consistência interna baixa em três das subescalas (*Coping* Confrontativo, com $\alpha=.44$; Resolução Planeada do Problema e Reavaliação Positiva, ambos com $\alpha=.57$), segundo os padrões psicométricos tradicionais que consideram valores abaixo de .70 como inadequados. A análise fatorial (componentes principais com rotação *varimax*) mostra valores satisfatórios de carga fatorial de cada item no fator. Foram eliminados os itens 17, 48 e 50 que surgiram como entidades isoladas e não se associaram a nenhuma dos fatores obtidos. No que se refere às estratégias de coping, as estratégias mais utilizadas, de um modo geral, são Procura de Suporte Social, Assumir a Responsabilidade e Resolução Planeada do Problema e as menos utilizadas são o Distanciamento e a Fuga-Evitamento. No que respeita ao género, o género feminino apresenta médias superiores e estatisticamente significativas no Autocontrolo, Procura de Suporte

Social, Resolução Planeada do Problema, Reavaliação Positiva e Assumir a Responsabilidade. No que se refere ao ano de frequência dos estudantes (1º ou 3º anos), os estudantes de 1º ano recorrem com maior frequência à Fuga-Evitamento, Distanciamento e Coping Confrontativo, enquanto os alunos de 3º ano recorrem preferencialmente à Procura de Suporte Social e Resolução Planeada do Problema.

Os alunos que frequentam cursos pertencentes à Escola de Ciências Sociais recorrem com maior frequência ao Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Reavaliação Positiva e Coping Confrontativo, quando comparados com os estudantes da Escola de Ciências e Tecnologia. No concernente ao curso de frequência, surgem diferenças estatisticamente significativas no Autocontrolo, Procura de Suporte Social, Resolução Planeada do Problema (as três estratégias apresentam médias superiores no curso de Psicologia) e Reavaliação Positiva (o curso de Gestão apresenta a média superior).

Relativamente ao gosto pelo curso, os resultados obtidos revelam diferenças estatisticamente significativas somente numa das estratégias de coping, Distanciamento, que apresenta média superior nos estudantes que referem não gostar do curso que frequentam. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre a facilidade/dificuldade do curso e as estratégias de coping somente no Coping Confrontativo, observando-se que os alunos que consideram fácil o curso que frequentam apresentam uma média mais elevada nesta estratégia de coping. No referente às estratégias de coping e autoavaliação enquanto aluno, os resultados indicam diferenças significativas em relação a somente uma das estratégias de coping, Fuga Evitamento, diferenças que ocorrem entre os alunos que se descrevem como bons estudantes e os alunos que se consideram estudantes razoáveis.

O estudo de validade do construto de abordagens à aprendizagem permite concluir similitudes entre a análise da estrutura obtida por comparação com a aferição para a população portuguesa (Chaleta & Entwistle, 2011). Embora alguns itens se associem de forma diferente em algumas subescalas verificamos que permanecem na escala original (Profunda, Estratégica ou Superficial).

De acordo com os resultados obtidos, a abordagem à aprendizagem mais utilizada, em termos gerais, é a abordagem profunda, seguindo-se a abordagem estratégica e, finalmente, a abordagem superficial. Quando se averiguam as diferenças em função do género, concluímos que o género feminino apresenta médias superiores na Abordagem Profunda e Abordagem Estratégica. Relativamente ao ano de frequência, os alunos que frequentam o 3º ano apresentam médias superiores nas Abordagens Profunda e Estratégica, enquanto os alunos de 1º ano recorrem com maior frequência

à Abordagem Superficial. No que concerne a diferenças em função da Escola na qual o curso que os estudantes frequentam se insere, os estudantes pertencentes à Escola de Ciências Sociais apresentam diferenças estatisticamente significativas na utilização da Abordagem Estratégica. No que se refere a diferenças entre os cursos, o curso de Psicologia apresenta médias superiores nas Abordagens Profunda e Estratégica, enquanto o curso de Sociologia apresenta média superior na Abordagem Superficial.

Relativamente às diferenças no âmbito das abordagens à aprendizagem preferencialmente utilizadas, quando se comparam os estudantes que referem gostar do curso e os estudantes que referem não gostar do curso que frequentam, os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas nas três abordagens à aprendizagem. No entanto, a abordagem profunda e a abordagem estratégica apresentam médias superiores entre os estudantes que referem gostar do curso que frequentam, enquanto a abordagem superficial apresenta uma média nos estudantes que referem não gostar do curso que frequentam. No que concerne às abordagens à aprendizagem e facilidade/dificuldade do curso, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre a facilidade/dificuldade do curso e as abordagens à aprendizagem. Apenas a abordagem superficial apresenta uma média ligeiramente superior (não significativa) entre os alunos que consideram difícil o curso que frequentam. A distribuição das abordagens à aprendizagem utilizadas de acordo com autoavaliação enquanto aluno (Bom, Razoável, Mau) indica a existência de diferenças significativas em relação às três abordagens à aprendizagem, que ocorrem entre os alunos que se descrevem como bons estudantes e os alunos que se consideram estudantes razoáveis.

Relativamente à relação entre estratégias de coping e abordagens à aprendizagem, concluímos que a abordagem superficial se relaciona positivamente com as dimensões autocontrolo, fuga-evitamento e coping confrontativo (que conduzem, em termos gerais, a uma pior adaptação e ajustamento), por seu turno, a abordagem profunda relaciona-se significativa e positivamente com as estratégias de autocontrolo, procura de suporte social e resolução planeada do problema, finalmente, a abordagem estratégica relaciona-se de forma significativa e positiva com a resolução planeada do problema e assumir a responsabilidade (estratégias que se relacionam, geralmente, com resultados mais satisfatórios e positivos, conduzindo a um melhor ajustamento).

Importa, ainda, fazer referência a algumas limitações surgidas no desenvolvimento do presente trabalho.

Primeiramente, os instrumentos utilizados constituem medidas auto descritivas, que colocam problemas resultantes da focalização na experiência subjetivamente interpretada pelos respondentes. Neste âmbito, a tendência de resposta é um problema que afeta quase todas as situações de avaliação, indiferentemente do contexto onde esta ocorre. Estas tendências têm a ver com os seguintes aspetos não totalmente controlados nesta investigação: tendência para centrar a resposta de acordo com aquilo que é percebido pelo respondente como o socialmente desejável ou a tendência de associação que ocorre em grupos de itens, variáveis que contribuem para uma mesma dimensão ou medida.

Relativamente à nossa amostra, esta é composta pelos estudantes que, na altura da administração do questionário, se encontravam na sala de aula e se voluntariaram para preencher o questionário. Neste sentido, podem ter sido excluídos alunos que poderiam apresentar características importantes para o presente estudo e que, deste modo, podem não estar representados na amostra, a qual não traduz as características de todos os alunos da Universidade de Évora. Devemos acrescentar igualmente que os estudantes que integram a nossa amostra serem os estudantes que frequentam geralmente as aulas e apresentam, provavelmente, melhor ajustamento, envolvimento, regulação e sucesso escolar e académico.

Finalmente, como sublinhado anteriormente, identificámos algumas limitações nos resultados relativos à consistência interna dos itens, que se relaciona com a natureza das subescalas que compõem o QMLA. Este facto poderá comprometer a utilidade das conclusões formuladas a partir dos resultados obtidos.

Relativamente a sugestões para estudos futuros, consideramos que seria interessante recolher dados junto de alunos que frequentam cursos inseridos na Escola de Artes e Escola Superior de Enfermagem São João de Deus, de forma a comparar as quatro escolas que integram a Universidade de Évora, no que se refere às abordagens à aprendizagem e estratégias de coping.

Assim, será importante continuar a explorar a relação entre estratégias de coping e abordagens à aprendizagem com amostras de diferentes idades, tipos e anos de ensino, assim como de diferentes instituições de ensino e regiões do país, no sentido de tornar mais abrangentes as conclusões retiradas da relação entre ambos os constructos no contexto universitário. Segundo a nossa opinião, também seria importante desenvolver futuramente modelos explicativos da relação entre estratégias de coping e abordagens à aprendizagem, nos quais se explorasse o efeito de outras variáveis que poderão funcionar como potenciais mediadores ou moderadores.

Presentemente verifica-se a tendência para a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, mantendo a sua autonomia, funcionando paralelamente e tendo por ponto comum o tema estudado. Assim, propomos a combinação de métodos quantitativos e qualitativos em estudos futuros. Por exemplo, a utilização de entrevistas (como ferramenta de recolha de dados, de informação ou de opinião) em combinação com a utilização de questionários, apresenta como principal objectivo a recolha da maior quantidade possível de informação, sem abandonar, no entanto, a essência dos respetivos pressupostos metodológicos. Ou seja, tal como referido por Minayo (2004), as abordagens quantitativas e qualitativas devem ser integrados num mesmo projecto, uma vez que as primeiras permitem a análise de um problema em toda a sua complexidade, enquanto as segundas permitem o reconhecimento de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos.

Consideramos, ainda, de extrema importância o desenvolvimento de investigações que contribuam para a implementação de estratégias de intervenção junto de estudantes universitários, que enfrentam um conjunto de obstáculos e exigências durante o seu percurso académico. Estas estratégias poderão contribuir determinadamente para a promoção do bem-estar psicológico dos estudantes, assim como para o desenvolvimento de competências académicas, emocionais e sociais, essenciais para a integração e sucesso académico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L.; Santos, A.; Dias, P.; Botelho, S. & Ramalho, V. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização académica no Ensino Superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2 (2), 41-49.
- Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M., & Balasooriya, C. (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education*, 26(2), 149-169.
- Amirkhan, J. (1990). A factor analytically derived measure of coping: the coping strategy indicator. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 59, 1066-1074.
- Andreou E., Vlachos F., & Andreou, G. (2006): Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness, *Educational Research*, 48(3), 301-311.
- Antoniazzi, A., Dell'Aglio, D., & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.
- Appelhans, B., & Schmeck, R. (2002). Learning styles and approach versus avoidant coping during academic exam preparation. *Student Journal Publisher*, 36(1).
- Balasooriya, C, Toohey, S., & Hughes, C. (2009). The cross-over phenomenon: unexpected patterns of change in students' approaches to learning. *Studies in Higher Education*, 34(7), 781-794.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1994). Approaches to learning: Nature and measurement of. *The International Encyclopedia of Education*, Vol.1 (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.
- Bliuc, A., Ellis, R., Goodyear, P., & Hendres, D. (2011). The role of social identification as university student in learning: relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(5), 559-574.
- Bryne, M., Flood, B., & Willis, P. (2004). Validation of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST) using accounting students in USA and Ireland: a research note. *Accounting Education*, 13(4), 449-459.
- Cano, F., & Berbén, A. (2009). University students' achievement goals and approaches to learning in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 131-153.
- Carlotto, M., Câmara, S., Otto, F., & Kauffman, P. (2010). Síndrome de Burnout e Coping em Estudantes de Psicologia. *Boletim de Psicologia*, LIX(131), 167-178.
- Carver, C., Scheier, M., & Weintraub, J. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Chaleta, M. E. (2002). *Abordagens ao Estudo e estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior*. Universidade de Évora (tese de doutoramento não publicada).
- Chaleta E. & Entwistle, N. (2011). Abordagens à aprendizagem em estudantes do ensino superior português – revisão do ASSIST- sv. Educação: Temas e Problemas (Numero especial sobre o Ensino Superior).
- Chaleta, E., Grácio, L., Machado, C., Ferreira, I., & Correia, R. (2010). Qualidade da Aprendizagem no Ensino Superior - Concepções, Abordagens à Aprendizagem e

Preferência pelo Ensino. *TMQ Qualidade: A Qualidade numa Perspectiva Multi e Interdisciplinar*, 1, 248-262.

Chaleta, M.; Grácio, L.; & Rosário, P. (2007) Aprendizagem no ensino superior – a relação entre a cognição, os sentimentos e a motivação dos estudantes. In, V. Trindade, N. Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unicidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora

Connor-Smith, J., & Flachsbar, C. (2007). Relations between Personality and Coping: a Meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080-1107.

Costa, E., & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. *Actas do 5º Congresso Nacional da Saúde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, E., & Leal, I (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2(XXIV), 189-199.

Custódio, S., Pereira, A., & Seco, G. (2009). Stresse e Estratégias de Coping dos Estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Diseth, Å. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143–155.

Diseth, Å. (2007a). Students' Evaluation of Teaching, Approaches to Learning, and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(2), pp. 185–204.

Diseth, Å. (2007b). Approaches to learning, course experience and examination grade among undergraduate psychology students: testing of mediator effects and construct validity. *Studies in Higher Education*, 32(3), pp. 373–388.

Duarte, A. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *High Educ*, 54, 781–794.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907–1920

Edmunds, R., & Richardson, J. (2009). Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in UK higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 295-309.

Ellis, R., Ginns, P., & Piggott, L. (2009). E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 303–318.

Endler N., & Parker J. (1990). Multidimensional Assessment of coping: a critical evaluation. *J. Personal. Soc. Psychol*, 58, 844-854.

Entwistle, N. (1983). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, F. Hounsell & N. Entwistle (Comps). *The experience of learning* (pp. 1-18). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N (1986, April). *Approaches to Learning in Higher Education: Effects of Motivation and Perceptions of the Learning Environment*. Paper presented at the 70th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Entwistle, N. (2000). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. Smart (Ed). *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (XV) (pp. 156-218). Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Entwistle, N. (2001). Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário (Orgs), *Actas do III Simpósio - Pedagogia na Universidade* (pp. 7-24). Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.
- Entwistle, N. (2006). Scoring Key for the Approaches and Study Skills Inventory for Students - ASSIST (Documento cedido pelo autor, não publicado).
- Entwistle, N., & Hounsell, D. (1979). Student Learning in its Natural Setting. *Higher Education*, 8, 359-363.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Londres: Croom Helm.
- Essau, C., & Trommsdorff, G. (1996). Coping with university-related problems: A cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(3), 315-328.
- Ferreira, M., Raposo, N., & Bidarra, M.G. (2009). Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 329-348.
- Folkman, S. (1982). An approach to the measurement of coping. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 95-107.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Manual for the Ways of Coping Questionnaire* (research edition). California: Consulting Psychologists Press.
- Folkman, S., Lazarus, R., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.
- Folkman, S., & Moskowitz (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 745-774.
- Fyrenius, A., Wirell, S., & Silén, C. (2007). Student approaches to achieving understanding—approaches to learning revisited. *Studies in Higher Education*, 32(2), 149–165.
- Gohm, C., Clore, G. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in well-being, coping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16(4), 495-518.
- Goodyear, P., & Ellis, R.A. (2008). University students' approaches to learning: rethinking the place of technology. *Distance Education*, 29(2), 141–152.
- Grácio, M.L., Chaleta, M. E., & Rosário, P. (2007). Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade. *INTERACÇÕES*, 6, 197-214.
- Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first year accounting students. *Accounting Education: An International Journal*, 13(4), 487-505.
- Hatchett, G., & Park, H. (2004). Relationships among Optimism, Coping Styles, Psychopathology, and Counseling Outcome. *Personality and Individual Differences*, 36, 1755-1769.

- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99–117.
- Herington, C., & Weaven, S. (2008). Action Research and Reflection on Student Approaches to Learning in Large First Year University Classes. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 111-134.
- Higgins, J. & Endler, N. (1995). Coping, life stress, and psychological and somatic distress. *European Journal of Personality*, 9, 253-270.
- Kariv, D., & Heiman, T. (2005). Task-oriented versus emotion-oriented coping strategies: the case of college students. *College Student Journal Publisher*, 39(1), 72-84.
- Kausar, R. (2010). Perceived Stress, Academic Workloads and Use of Coping Strategies by University Students. *Journal of Behavioral Sciences*, 20, 31-45.
- Jungert, T., & Rosander, M. (2009). Relationships between students' strategies for influencing their study environment and their strategic approach to studying. *Studies in Higher Education*, 34(2), 139–152.
- Laird, T. F. N., Shoup, R. , Kuh G. D. , & Schwarz, M. J. (2008). The Effects of Discipline on Deep Approaches to Student Learning and College Outcomes. *Research in Higher Education*, 49 (6), 469-481.
- Lawrence, J., Ashford, K., & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281.
- Lazarus, R. S. 1966. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill
- Lazarus, R. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present and Future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist*, 55(6), 665-673.
- Lazarus, R., & Folkman. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lietz, P., & Matthews, B. (2010). The Effects of College Students' Personal Values on Changes in Learning Approaches. *Res High Educ*, 51, 65–87.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marton, F., & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- McCrae, R., & Costa, P. (1986). Personality, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54(2), 385-405.
- Minayo, M. (1994). *O desafio do conhecimento científico: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (2a edição). SP-RJ: Hucitec-Abrasco.
- Moneta, G., Spada, M., & Rost, F. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 191-202.
- Moos R. (1993). *Coping Responses Inventory*. Odessa, FL: Psychol. Assess. Resourc.
- Pais-Ribeiro, J., & Santos, C. (2001). Estudo conservador de adaptação do *Ways of Coping Questionnaire* a uma amostra e contexto portugueses. *Análise Psicológica*, 4(XIX), 491-502.

- Paiva, M. O. (2007). Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário. Universidade do Minho (tese de doutoramento não publicada).
- Papinczak, T., Young, L., Groves, M., & Haynes, M. (2008). Effects of a Metacognitive Intervention on Students' Approaches to Learning and Self-Efficacy in a First Year Medical Course. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 213-232.
- Pee, B., Woodman, T., Fry, H., & Davenport, E. S. (2000). Practice-based learning: Views in the development of a reflective learning tool. *Medical Education*, 34, 754-761.
- Pettersen, R. (2010). Validation of Approaches to Studying Inventories in a Norwegian Context: In Search of "Quick-and-Easy" and Short Versions of the ASI. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 239–261.
- Rafael, G. (2002). Estudo da auto-estima e das estratégias de *coping* dos estudantes da Universidade do Algarve. In Jesus, S. (Coordenador), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.
- Ramos, S., & Carvalho, A. (2007). Nível de Stress e Estratégias de Coping dos Estudantes do 1º ano do Ensino Universitário de Coimbra. Disponível no Portal dos Psicólogos, em www.psicologia.com.pt.
- Ribeiro, J., & Ribeiro, A. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 3-15.
- Richardson, J. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288–293.
- Robothan, D. (2008). Stress among higher education students: towards a research agenda. *High Educ*, 56, 735-746.
- Rodriguez, L., & Cano, F. (2007). The learning approaches and epistemological beliefs of university students: a cross-sectional and longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 32(5), 647–667.
- Rollnick, M, Davidowitz, B., Keane, M., Bapoo, A. & Magadla, L. (2008). Students' learning-approach profiles in relation to their university experience and success. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 29-42.
- Rønning, W. (2009). Adult, Flexible Students' Approaches to Studying in Higher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 447–460.
- Rosário (1999). As Abordagens dos Alunos ao Estudo: Diferentes Modelos e suas Interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 43-61.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Nuñez, C. (2001). Como enfrenta, os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5(7), 429-437.
- Rosário, P., Ferreira, I. & Guimarães, C. (2001). Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, 2(2), 121-137.
- Rosário, P., Núñez, J., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *Eur J Psychol Educ*, 25, 411–428.
- Rosário, P., & Oliveira, M. C. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber (e) Educar*, 11, 23-38.
- Santos, L. & Almeida, L. (2002). Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com alunos Universitários do 1º Ano. In Oliveira, C.; Amaral, J. & Sarmiento, T. (Orgs.),

Pedagogia em Campus: Contributos. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.

Savóia, M., Santana, P., & Mejias, N. (1996). Adaptação do Inventário de Estratégias de Coping de Folkman e Lazarus para o Português. *Psicologia USP, São Paulo*, 7(1/2), 183-201.

Schwarzer R, & Schwarzer C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner & N. Endler, *Handbook of Coping*. New York: Wiley (pp. 107-132).

Serra, A. (1988). Um estudo sobre *coping*: o Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9(4), 301-316.

Stone A., & Neale J. (1984). New measure of daily coping: development and preliminary results. *J. Personal. Soc. Psychol*, 46(4), 892-906.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, xx, 1-16.

Suls, J., David, J., & Harvey, J. (1996). Personality and Coping: Three Generations of Research. *Journal of Personality*, 64(4), 711-735.

Swanberg, A.; & Martinsen, Ø (2010). Personality, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology*, 30 (1), 75–88.

Tait, H., & Entwistle, N. (1996). Identifying students at risk through ineffective study strategies. *Higher Education*, 31, 97-116.

Tait, H., Entwistle, N., & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4(XXI), 475-484.

Tobin, D., Holroyd, K., Reynolds, R., & Wigal, J. (1989). The Hierarchical Factor Structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 343-361.

Toray, T. & Cooley, E. (1998). Coping in College Students: The Value of Experience. *Journal of College Student Development*, 39, 291-295.

Valadas, S., Gonçalves, F., & Faísca, L. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: a Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *High Educ*, 59, 259-275.

Van Bragt, C, Bakx, A., Van der Sanden, J., & Croon, M. (2007). Students' approaches to learning when entering higher education: Differences between students with senior general secondary and senior secondary educational backgrounds. *Learning and Individual Differences*, 17, 83–96.

Vasconcelos, R., Almeida, L., & Monteiro, S. (2005). Métodos de estudos em alunos de 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195-202.

Zhang, L., & Watkins, D. (2001). Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry's theory with Chinese and U.S. university students. *Higher Education*, 41, 239–261.

ANEXO I
INSTRUMENTOS