

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

**Motivação, Adaptação Académica e Hábitos de
Estudo em Estudantes Universitários –
Comparação entre Tunantes e Não Tunantes**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Olinda Marisa Lacerda Figueiredo Coutinho

Orientação: Professora Doutora Otilia Monteiro Fernandes



VILA REAL, 2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Motivação, Adaptação Académica e Hábitos de Estudo em Estudantes Universitários – Comparação entre Tunantes e Não Tunantes

Olinda Marisa Lacerda Figueiredo Coutinho

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e
Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, sob a
orientação da Professora Doutora Otília Monteiro Fernandes.



Vila Real, 2016

“Se crês nos sonhos, eles criar-se-ão.”

Albert Espinosa

Agradecimentos

No final de mais uma longa caminhada não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que contribuíram para cada passo que dei e que me permitiram alcançar mais uma meta.

Antes de mais, gostaria de deixar um agradecimento especial à Professora Doutora Magda Rocha, a orientadora inicial deste projeto, pelo presente trabalho, por toda a ajuda, disponibilidade, compreensão, apoio e paciência que demonstrou ao longo de todo este percurso. Obrigada pela aposta neste tema, pelos conselhos e pelo incentivo.

Ao Professor Doutor José Pinto Lopes, por na fase inicial deste projeto ter investido neste tema, aceitando a sua coorientação e confiando nos resultados do mesmo.

Um agradecimento igualmente especial à Professora Doutora Otília Monteiro Fernandes por ter aceitado a minha orientação já no final desta caminhada, mas que demonstrou sempre boa vontade e disponibilidade em auxiliar em todo o trabalho e me incentivou e acolheu de braços abertos, quando mais perdida me sentia. Foi graças a tudo isto que me foi possível chegar até aqui. Obrigada por tudo.

Tenho de agradecer aos meus pais e irmãos que me apoiaram sempre incondicionalmente e que me ajudaram sempre em tudo o que puderam para que conseguisse alcançar mais este objetivo. Obrigada por serem incansáveis comigo e por me ajudarem sempre que mais precisei.

Obrigada à minha querida tuna, a Vibratuna – Tuna Feminina da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pelo contributo no meu desenvolvimento enquanto pessoa, pelo refúgio que me proporciona quando mais preciso de motivação e de recuperar energias para continuar e pela inspiração que me concedeu para a escolha deste tema.

Um agradecimento à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pela formação académica que me facultou, pelos conhecimentos adquiridos e pela

possibilidade de realização do trabalho aqui presente. Obrigada também a todos os professores que encontrei nesta jornada e que partilharam comigo um pouco do seu conhecimento.

Obrigada a todas as universidades, tunas, amigos, amigos dos amigos e colegas que me permitiram a recolha da amostra para poder realizar a minha investigação. Um grande agradecimento a todos aqueles que preencheram e divulgaram o meu questionário.

Obrigada à Carlita, minha amiga e companheira nesta jornada, que mesmo ocupada com o seu trabalho e dissertação, me foi ajudando e acompanhando neste percurso, incentivando-me e não me deixando desistir. Obrigada pelos momentos de partilha e por estares sempre lá nos bons e maus momentos.

À Guida, minha grande amiga, que sempre me acompanhou desde o início, que me auxiliou sempre que precisei e que, mesmo longe, não deixou nunca de estar presente. Obrigada pelos bons momentos e por estares lá sempre que precisei de um ombro amigo.

À Escola Nuclisol – Jean Piaget pelo apoio e motivação constantes. Obrigada por todos os incentivos, palavras amigas e por acreditarem em mim.

À Inês, ao Ângelo, à Manuela e à Dona Filomena, por todo o carinho, amizade, incentivo e motivação. Obrigada por estarem por perto enquanto seguia nesta demanda e por me ouvirem sempre que necessitava de apoio para ultrapassar os desafios que me propunham.

À minha querida Madrinha Alice, sempre pronta a ajudar. Obrigada por todo o apoio e por me ajudares a ver as coisas como elas realmente são.

À Marisa, pelo contributo que deu em algumas pesquisas e pelas constantes palavras de apoio e incentivo, que me motivavam e me faziam acreditar que não precisava de me sentir sozinha nesta caminhada.

E, por último, mas não menos importante, à Professora Lígia Sousa e à minha Madrinha Anaísa pela mãozinha que me deram com o inglês.

De resto, quero agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste documento que marca o final de mais uma etapa e que se encontram de tal forma gravados no coração que se recusaram a visitar a memória.

Muito obrigada a todos por tudo!

Índice

Lista de Siglas.....	X
Índice de Tabelas	XI
Introdução.....	1
ESTUDO EMPÍRICO 1	
Motivação e Adaptação Académica em Estudantes Universitários – Comparação entre Tunantes e Não Tunantes	3
Resumo	4
Abstract.....	5
Enquadramento teórico.....	6
Adaptação Académica	10
Atividades Extracurriculares	12
Tuna Universitária	15
Objetivos e Hipóteses	18
Objetivo Geral.....	18
Objetivos Específicos	19
Hipóteses.....	19
Método.....	20
Participantes.....	20
Instrumentos.....	21
Procedimentos.....	23

Estratégias de análise dos dados	24
Resultados.....	25
Discussão.....	31
Referências Bibliográficas.....	37

ESTUDO EMPÍRICO 2

Hábitos de Estudo em Estudantes Universitários – Comparação entre Tunantes e Não Tunantes	42
Resumo	43
Abstract.....	44
Enquadramento teórico.....	45
Atividades Extracurriculares	47
Tuna Universitária	50
Objetivos e Hipóteses	53
Objetivo Geral.....	53
Objetivos Específicos	54
Hipóteses.....	54
Método.....	55
Participantes.....	55
Instrumentos.....	56
Procedimentos.....	58

Estratégias de análise dos dados	59
Resultados.....	60
Discussão.....	66
Referências Bibliográficas.....	72
Conclusão	76
Referências Bibliográficas.....	81
ANEXOS.....	88

Lista de Siglas

MSLQ – *Motivated Strategies of Learning Questionnaire*

QVA – Questionário de Vivências Acadêmicas

IACHE – Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo

EQS – *Structural Equations Program*

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

Índice de Tabelas

ESTUDO EMPÍRICO 1

Tabela 1. Caracterização da amostra geral	21
Tabela 2. Associações entre variáveis, média e desvio-padrão (N = 414)	27
Tabela 3. Análise diferencial da motivação em função da pertença a uma tuna	28
Tabela 4. Análise diferencial da motivação em função do tempo de dedicação à tuna .	29
Tabela 5. Análise diferencial da motivação em função do sexo e da pertença a uma tuna	30
Tabela 6. Análise diferencial da adaptação académica em função da pertença a uma tuna	31

ESTUDO EMPÍRICO 2

Tabela 1. Caracterização da amostra geral	56
Tabela 2. Associações entre variáveis, média e desvio-padrão (N = 414)	62
Tabela 3. Análise diferencial dos hábitos de estudo em função da pertença a uma tuna.	64
Tabela 4. Análise diferencial dos hábitos de estudo em função do sexo e da pertença a uma tuna	66
Tabela 5. Análise diferencial da situação escolar em função da pertença a uma tuna ...	67

Introdução

Hoje em dia, cada vez é mais frequente observar jovens que mantêm atividades extracurriculares, sejam elas por prazer, saúde, distração ou preferência pessoal, sendo que estas podem ser dirigidas para áreas diversas: arte, desporto, lazer, beneficência, entre muitas outras. Muitas vezes estas atividades extracurriculares são vistas como “uma perda de tempo”, mas será mesmo assim, ou serão uma mais-valia? O que normalmente sucede é que estas atividades, aliadas ao ambiente social em que os alunos se inserem, vão moldar a personalidade dos últimos, tanto em contexto social, como escolar, alterando e fazendo com que haja reorganização das tarefas a que o sujeito se propõe, tal como se conclui de alguns estudos (Almeida et al., 2000; Zaff, Moore, Papillo, & Williams, 2003).

A chave para o sucesso académico reside na prática de estratégias adequadas de aprendizagem e de estudo. Os alunos ao utilizarem estratégias apropriadas para gerir a sua motivação, comportamento e aprendizagem, eliminam os obstáculos que se opõem à aprendizagem, obtendo deste modo bons resultados (Dembo & Seli, 2004).

A este sucesso não é alheia a motivação. Esta impulsiona o movimento, e guia o desempenho, levando a que o comportamento seja moldado de acordo com ela (Pinto, 2001). Se o aluno estiver motivado para o estudo e para a aprendizagem, melhor será o seu desempenho, influenciando assim a realização de tarefas futuras (Dembo & Seli, 2004).

Com a admissão na universidade surgem várias alterações no modo como até aí o aluno aprendia, e, portanto, nos métodos de estudo a que era sujeito. Consequentemente, o aluno sente necessidade de encontrar novas formas de gestão do tempo. Enquanto que no ensino secundário os professores fazem por motivar o aluno, no ensino universitário espera-se que eles próprios se automotivem e busquem o próprio conhecimento, gerindo a sua aprendizagem (Dembo & Seli, 2004). Neste período, muitas atividades são deixadas de parte e outras novas surgem, tal é o caso da frequência das tunas universitárias.

A escolha desta atividade extracurricular em específico, por estar ligada ao contexto universitário e por ter como aliada a música, sendo esta tão influente e importante para a sociedade, pensamos que poderá, eventualmente, ter algum papel interventivo na motivação em contexto académico. Com este estudo pretende-se, justamente, observar em que medida as atividades extracurriculares, mais precisamente a frequência de tunas universitárias, poderão exercer alguma influência na motivação e nos hábitos de estudo dos estudantes universitários, bem como conhecer o papel desta atividade extracurricular na adaptação ao contexto universitário.

Nos dois estudos que se seguem daremos a conhecer a investigação que desenvolvemos para responder a estas questões.

ESTUDO EMPÍRICO 1

**Motivação e Adaptação Académica em Estudantes Universitários – Comparação entre
Tunantes e Não Tunantes**

**Motivation and Academic Adjustment in University Students - Comparison Between
Tunantes and Not Tunantes**

Resumo

A motivação que os estudantes apresentam para a realização das tarefas curriculares é um fator essencial para que possam levar as mesmas a cabo de modo a obter o sucesso académico que tanto desejam. Também a adaptação ao contexto académico poderá influenciar este sucesso, pelo que se torna essencial que o aluno se sinta adaptado ao meio em que se encontra. Neste meio, existe uma grande oferta de atividades extracurriculares que o aluno poderá experimentar. Entre elas encontra-se a que mais tradição apresenta dentro do mundo universitário. Referimo-nos à tuna académica, que acompanha a população universitária ao longo de gerações e que nunca foi objeto de estudo científico. A presente investigação tem como objetivo averiguar a influência da participação consistente de uma tuna académica sobre a motivação para o estudo e a adaptação ao contexto universitário. A amostra é constituída por 414 estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos, encontrando-se dividida em 194 tunantes e 220 não tunantes. Para a recolha de dados recorreu-se ao *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* e ao *Questionário de Vivências Académicas*. Os resultados apontam para uma influência apenas ao nível da motivação extrínseca e do valor da tarefa no que respeita à motivação. Em relação à adaptação ao contexto académico apenas se verificaram diferenças significativas na dimensão interpessoal. Através destes resultados, o presente estudo demonstrou a existência de muito poucas diferenças entre os grupos em análise, pelo que se crê que a frequência de uma tuna universitária não trará qualquer prejuízo no que refere às variáveis estudadas, podendo ainda trazer benefícios no que diz respeito à adaptação ao meio académico.

Palavras-Chave: Tuna, motivação, adaptação académica, estudantes universitários.

Abstract

The motivation that the students had to carry out the curricular tasks is an essential factor so they can take the same cable in order to achieve academic success that they desire. Also the adaptation to academic context can influence this success, and it is therefore essential that students feel adapted to the environment in which it is. In this environment, there is a wide range of extracurricular activities that students can experience. Among them is the one that has tradition in the university world. We refer to the academic tuna, accompanying the university population over generations and that has never been object of scientific study. This research aims to investigate the influence of consistent participation of academic tuna on the motivation for the study and adaptation to university context. The sample consisted of 414 college students aged 18 to 58 years old, lying divided into 194 and 220 tunantes not tunantes. For data collection we appealed to the *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* and *Academic Experiences Questionnaire*. The results indicate an influence only at the level of extrinsic motivation and task value with regard to motivation. With regard to adaptation to the academic context only in significant differences in the interpersonal dimension. Through these results, this study showed that there was very little difference between the groups analysed, so we believe that the frequency of a university tuna will not bring any harm for the variables studied, and may also bring benefits in terms of adaptation to academia.

Keywords: Tuna, Motivation, academic adaptation, college students.

Enquadramento teórico

Desde sempre que o ser humano tenta explicar o seu próprio comportamento e o daqueles que o rodeiam. Pode-se mesmo dizer que esta busca é quase tão antiga como o próprio Homem (Jesus, 2004). Neste seguimento a motivação surge como “uma resposta aos porquês do comportamento humano” (Pinto, 2001, p.215).

Segundo Bzuneck (2001) a palavra *motivação* deriva do latim, *movere*, que significa mover, e cujo substantivo *motivum* nos conduz à palavra *motivo*. Esta etiologia leva-nos a uma ideia de movimento e de ação, onde a motivação atua como “uma força dinâmica que desperta, que leva a agir e a completar tarefas” (Ruiz, 2005, p.20). Bzuneck (2001) diz-nos ainda que a motivação conduz à escolha, impulsionando o sujeito de modo a que determinado comportamento seja iniciado. Este comportamento tem três características essenciais que a motivação lhe confere: força, intensidade e persistência, indicando o valor que a pessoa irá conferir ao seu objetivo (Pinto, 2001). Na perspetiva de Fontaine (1997) a motivação não é apenas um traço interno e estável, é sim um constructo que varia de acordo com a tarefa a que nos propomos realizar.

Reportando agora para o meio escolar, Maehr e Meyer (1997) apresentam os três paradigmas que têm vindo a ser utilizados no estudo da motivação neste contexto. Desde logo afirmam que nenhum deles é qualitativamente superior a outro, mas cada um tem um lugar na explicação dos processos motivacionais. O primeiro paradigma focaliza-se nas diferenças individuais, conduzindo à consideração de que o processo de socialização está no cerne da motivação; pelo contrário, os investigadores que se centram no paradigma contextual consideram que os determinantes da motivação se encontram na natureza da tarefa, nas questões do reforço e no poder e influência que as questões sociais têm na motivação. A escolha por um ou outro destes dois paradigmas implica que, para alterar as condições da motivação, tem que necessariamente se ter em conta os determinantes de cada um dos paradigmas, logo, a

intervenção implica uma escolha que, ou se centra na mudança da história da socialização, ou se centra na mudança dos fatores contextuais que conduzem à motivação. Uma alternativa, um terceiro paradigma, considera que a motivação advém da interação entre os fatores individuais e os contextuais. É aliás este o posicionamento mais comumente aceite nos dias de hoje, de modo a não excluir nenhum dos dois fatores de importância maior para a motivação. Maehr e Meyer (1997) sugerem, a este propósito, uma metáfora que pretende englobar todos os fatores e variáveis que ao longo do tempo têm vindo a ser considerados como integrantes da motivação: “a pessoa enquanto máquina, a pessoa enquanto construtor de opinião e, a pessoa enquanto construtor de significados” (p. 381). A teoria instintual, que determina a motivação a partir de impulsos básicos, é claramente advinda do posicionamento analítico, corresponde à primeira das metáforas apresentadas. A questão do decisor, advém das teorias económicas e do desenvolvimento da cibernética nos meados do século XX, e que tendem a observar as escolhas pessoais, nomeadamente a escolha para a carreira, como o motor principal da motivação. Finalmente, o construtor de significados é o terceiro posicionamento teórico, que dirige o seu foco essencialmente para a questão das atribuições causais, cujo principal representante é Bernard Weiner.

A partir da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1990, 2000, Ryan & Deci a e b; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991), encontramos um modo dicotómico de observar a motivação humana. Os comportamentos motivados internamente, que provêm de processos pessoais de regulação emocional e dos valores construídos ao longo do ciclo vital pelo sujeito, são autodeterminados e descrevem-se como motivação intrínseca. Já os comportamentos que são fruto de pressões externas ou de introjeções adquiridas através do processo de socialização, não são autodeterminados ou autónomos e constituem-se como motivações extrínsecas. Nos sujeitos autodeterminados, o grau de envolvimento pessoal no iniciar e regular a execução de

tarefas é substancialmente mais elevado, que naqueles em que a motivação não é autónoma, ou é extrínseca (Deci & Ryan, 1990).

A motivação intrínseca está intimamente ligada ao conceito de espontaneidade, ou seja, as ações motivadas intrinsecamente têm como recompensa a própria atividade em si. Deste modo, os comportamentos motivados intrinsecamente ocorrem mesmo quando não existe uma recompensa aparente, são efetuados sem um interesse pessoal subjacente, têm um grau de desafio que está de acordo com as capacidades do sujeito, e baseia-se naquilo que os autores denominam de necessidades psicológicas inatas (sucesso, autonomia, autoatualização, competência, entre outras). Assim sendo, segundo a teoria da autodeterminação, as três principais necessidades psicológicas inatas são a competência, a autodeterminação (em sinónimo a autonomia), e a necessidade de inter-relacionamento pessoal (Deci & Ryan 1990; Ryan & Deci a e b, 2000; Deci et al., 1991). Pinto (2001) diz-nos ainda, que a origem da motivação intrínseca se encontra apenas na própria pessoa, implicando “a existência de uma relação entre os meios e os fins” (p. 236), pois este tipo de motivação surge quando o indivíduo, ao se propor a realizar uma tarefa, está consciente das suas capacidades para a concretizar e para obter resultados positivos na sua concretização.

Em suma, a motivação intrínseca espelha a capacidade e vontade humanas para a exploração, o desafio e a criatividade (Ryan & Deci, 2000b). Aqui a tarefa é encarada como um prazer, sem que para tal seja necessária uma recompensa externa, pois existe uma tendência natural para a procura de desafios e a vontade de os vencer, tendo sempre em conta os interesses e aptidões do próprio indivíduo (Oliveira & Costa, 2010).

Oliveira e Costa (2010) definem-nos a motivação extrínseca como sendo “o que nos leva a fazer algo com o intuito de sermos recompensados ou de não sermos prejudicados” (p. 229), e Ribeiro (2011) fala-nos da motivação extrínseca como algo perentoriamente externo ao sujeito, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem a este nem à tarefa em questão.

Segundo a autora, a motivação extrínseca incide sobre o resultado da interação entre os dois. Tal como nos reforça Tapia (1997, cit. por Ribeiro, 2011), este tipo de motivação prende-se com “metas externas”, ou seja, tal como referido anteriormente, com o intuito de receber uma recompensa ou evitar uma punição.

A motivação é, então, apresentada como um fator de clara importância para o meio académico, pois, como nos diz Bzuneck (2001, p.13), “alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco”. Esta situação vai deste modo impedir a formação dos indivíduos, refletindo-se assim na sua cidadania e na sua realização pessoal.

Ribeiro (2011) diz-nos também que, perante a multiplicidade de fatores motivacionais entre os estudantes, torna-se importante que o professor adote a maior diversidade possível de estratégias pedagógicas, podendo deste modo abranger a maior quantidade de alunos possível, promovendo, tanto a motivação intrínseca, como extrínseca, como a combinação de ambas.

Porém, observando o modelo apresentado acerca da motivação intrínseca para a prática educativa, verifica-se que os alunos que melhores resultados académicos apresentam, são aqueles cuja motivação é claramente deste tipo (para uma revisão de estudos consulte-se Deci & Ryan, 1990). Tal como nos diz Dembo e Seli (2004), a principal diferença entre o sucesso e o insucesso escolar dos alunos reside na capacidade destes se automotivarem, principalmente quando se sentem incapazes de realizar uma tarefa.

Qualquer aluno que deseje ser bem-sucedido necessita saber utilizar de forma “auto regulada, auto dirigida e ativa, estratégias para gerir tanto a motivação como o comportamento e a aprendizagem, ou seja, que seja capaz de aprender a aprender” (Ruiz, 2003, p.16). No ensino universitário esta tarefa torna-se mais complexa, uma vez que as tarefas universitárias são em natureza muito distintas das do ensino secundário (Dembo & Seli, 2004; Travis, 1995). De acordo com os resultados obtidos por Ruiz (2004), para incrementar a motivação no curso que

os estudantes universitários frequentam e pretendem terminar com sucesso, é fundamental a combinação de fatores como o sucesso, vontade, valor e prazer. Se os alunos estiverem motivados, tendem a estar envolvidos em atividades que os ajudem a aprender e a realizar além do que é estritamente acadêmico, daí que a motivação para a realização acadêmica seja muito mais do que as tarefas acadêmicas por si só (Jones, 2009).

Adaptação Acadêmica

A transição dos alunos para o ensino superior e a sua adaptação implicam um conjunto de desafios para os quais os alunos ainda não se encontram preparados, porém, estes são vistos como naturais e necessários para uma boa transição (Almeida & Cruz, s.d.). Segundo Azevedo e Faria (2004), esta é uma situação que tem vindo a ser alvo de estudo, tendo em conta que se tem verificado altos valores de insucesso académico no primeiro ano de frequência do ensino superior. Segundo os resultados da sua investigação, os autores afirmam ser fundamental a promoção de competências sociais de modo a que o estudante mantenha as relações de amizade anteriores e fomente novos relacionamentos, tanto a nível de companheirismo como de intimidade. Para tal, torna-se assim pertinente a criação de “oportunidades e espaços que fomentem o encontro e a interação entre os jovens universitários”. Outros fatores também importantes, mas apresentando valores inferiores, são também a família, os professores, a organização do curso e os conteúdos programáticos.

Cunha e Carrilho (2005), no seu estudo através do QVA (Questionário de Vivências Académicas), obtiveram resultados semelhantes aos de Azevedo e Faria (2004), pois apresentaram também médias mais elevadas nas subescalas *Relacionamento com Colegas*, *Adaptação ao Curso* e *Desenvolvimento de Carreira*, ao contrário das subescalas referentes à dimensão *Institucional* que se encontram menos relacionadas com o desempenho académico em comparação com as anteriores. O mesmo é observado por Teixeira, Dias, Wottrich e

Oliveira (2008), que mencionam a importância dos laços de amizade criados nas primeiras experiências universitárias, pois estes permitem a partilha de expectativas, problemas e interesses, o que vem a facilitar a sua adaptação, desenvolvendo os seus relacionamentos interpessoais e a superação da timidez.

Soares e seus colaboradores (2014) mostram-nos uma outra perspectiva, através da qual “as vivências académicas dos estudantes no ensino superior estão relacionadas com os seus níveis e tipos de expectativas”, ou seja, quanto mais elevadas forem as expectativas, maiores índices de adaptabilidade os estudantes demonstrarão. Por exemplo, alunos com expectativas mais elevadas na dimensão *Interpessoal* apresentam um melhor relacionamento com os colegas formando deste modo vínculos afetivos mais seguros. Assim, também as “expectativas de envolvimento vocacional e de envolvimento social são preditores da qualidade das vivências académicas quanto à carreira almejada”. Perante os resultados destes autores, os mesmos afirmam que quanto maior for o envolvimento dos alunos nas atividades curriculares e suas interações sociais neste meio, maior será o interesse pela instituição.

Tendo em conta a importância das relações interpessoais no processo adaptativo dos estudantes ao ensino superior, é possível observar aqui a importância das atividades extracurriculares, pois estas promovem (juntamente com as atividades curriculares) o desenvolvimento de competências tanto académicas, como cognitivas e pessoais. Este deveria ser um dos objetivos da educação universitária, pois deste modo é possível a “preparação dos alunos para a vida ativa”, tendo em consideração que o sucesso académico vai muito mais além dos resultados obtidos a cada disciplina (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). Assim sendo, as atividades académicas não obrigatórias ocupam deste modo um lugar de extrema importância neste processo adaptativo, pois estas promovem a responsabilidade e o contacto com outros alunos e professores, preenchendo assim as suas horas vagas com atividades de projetos e

pesquisas, por exemplo, o que possibilita o conhecimento de novas realidades e a motivação do aluno para a vida acadêmica (Teixeira et al., 2008).

Atividades Extracurriculares

Tal como mencionado anteriormente, muitas são as estratégias de promoção da adaptabilidade no contexto acadêmico e entre elas encontra-se a participação em atividades extracurriculares (Almeida et al., 2000). Mahoney, Cairns e Farmer (2003), concluíram a partir de um estudo longitudinal, que a participação consistente em atividades extracurriculares desde a adolescência se associa a um elevado estatuto educacional na adultícia (índices de realização). Por seu turno, o estatuto educacional associa-se na adolescência, a mudanças reciprocamente positivas entre a participação em atividades extracurriculares e competências interpessoais. Zaff, Moore, Papillo e Williams (2003) encontraram evidência também de que a participação consistente em atividades extracurriculares do 8º ao 12º ano de escolaridade (acadêmicas, desportivas, artísticas, de envolvimento cívico ou em clubes de lazer) predizia o sucesso acadêmico e os comportamentos de tipo pró-social na jovem adultícia.

Já Almeida et al. (2000), ao estudarem os efeitos do envolvimento em atividades extracurriculares e a adaptação acadêmica em estudantes de engenharia, obtiveram resultados que indiciam não existirem apenas influências positivas das atividades extracurriculares. Os seus resultados demonstram que alunos com funções associativas (dirigentes de núcleos de estudantes, representantes de associações académicas e responsáveis por grupos recreativo-culturais) obtinham melhores índices de participação nas atividades letivas quando comparados a colegas sem prática de atividades extracurriculares ou com atividades extracurriculares mais académicas (delegados de curso e representantes dos estudantes nos órgãos de gestão da Universidade); contudo, o primeiro grupo referenciado apresentou pior desempenho académico por comparação aos seus pares sem atividades extracurriculares ou atividades extracurriculares

de índole acadêmica, apesar de demonstrarem maior grau de satisfação, assim como de adaptação e relacionamento com os colegas e professores. Uma das causas desta falta de rendimento poderá ser a falta de tempo para investir nas atividades curriculares e na preparação das mesmas, visto que existe um maior número de faltas por parte dos alunos que desempenham atividades extracurriculares.

Num outro estudo que também pretendeu aceder à adaptação de estudantes japoneses a um contexto universitário americano (Toyokawa & Toyokawa, 2002), os resultados foram no sentido de que o envolvimento destes estudantes deslocados em atividades extracurriculares (voluntariado, trocas culturais, planificação de eventos, e envolvimento em atividades musicais, artísticas ou desportivas) se associava positivamente ao grau de satisfação global com a vida e aos níveis de envolvimento académico.

Embora seja em estudantes do ensino secundário, Moriana e colaboradores (2006) encontraram resultados que indicavam que os alunos envolvidos em atividades extracurriculares tinham melhor desempenho académico (sobretudo aqueles cujas atividades se associavam mais aos estudos ou os alunos com atividades extracurriculares ligadas quer aos estudos, quer ao desporto) que alunos sem exercício de qualquer atividade extracurricular.

Holland e Andre (1987) ao efetuarem uma revisão da literatura onde se pretendia avaliar o papel das atividades extracurriculares no desenvolvimento global de jovens adolescentes, concluíram, genericamente, a existência de associações positivas entre as experiências extracurriculares e as dimensões sucesso escolar, socialização de competências e atitudes, melhoramento das relações inter-raciais e ainda com a obtenção de objetivos pré-definidos. Noutro estudo do mesmo tipo (Feldman & Matjasko, 2005), os resultados indicaram que as atividades extracurriculares estruturadas se associam a um desempenho académico mais elevado, taxas menores de desistências escolares, menor abuso de substâncias, menor atividade sexual por parte das raparigas, melhor adaptação psicológica (incluindo maiores níveis de

autoestima, menor preocupação com o futuro, e menores índices de alienação social) e ainda menores taxas de comportamento delinquente. Contudo estes autores chamam a atenção para a influência de variáveis moderadoras nestes resultados, nomeadamente o sexo, raça, tipo de atividade extracurricular praticada e tipo de identidade.

O estudo de Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011) ressalta também os benefícios das atividades extracurriculares, tais como desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, melhor integração, esforço, persistência, autoestima, confiança, segurança, altruísmo, desenvolvimento de habilidades verbais e maior satisfação com o curso. Porém, apresenta também alguns malefícios, se a atividade extracurricular em causa não estiver diretamente relacionada com o curso, uma vez que estas poderão ocupar tempo importante e fundamental para o estudo, existindo uma tendência para o processamento de superfície e podendo prejudicar nos resultados finais.

No estudo realizado por Fior e Mercuri (2009) é-nos possível identificar um outro fator interessante, que se encontra relacionado com a possibilidade de ser o próprio aluno a escolher as atividades extracurriculares, não sendo deste modo obrigatórias. Estas atividades, ao irem de encontro com os gostos e interesses do aluno proporcionam-lhe melhores conhecimentos nestas áreas e maior motivação para as realizar. Este controlo sobre as próprias atividades pode, deste modo, tornar o aluno mais ativo e provocar um sentimento de autonomia capaz de se refletir sobre as suas estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a motivação intrínseca. Segundo os relatos dos alunos deste mesmo estudo, não se pode desconsiderar a importância que o curso e as atividades obrigatórias têm no seu futuro. No entanto, é importante reconhecer o valor das diferentes experiências vivenciadas pelos alunos nas atividades extracurriculares e do impacto que estas exercem na sua vida e na sua formação.

Esta participação em atividades extracurriculares promove assim o desenvolvimento das chamadas *soft-skills* (competências transversais), que oferecem uma experiência mais

orgânica, em comparação com os tradicionais métodos laboratoriais ou de palestras. Através destas, o aluno desenvolve competências, tais como a comunicação interpessoal, o trabalho em equipa, a gestão do tempo, o planeamento e as habilidades organizacionais. Competências estas que contribuem para um aumento das possibilidades de progressão na sua carreira, pois num mundo com um ritmo tão acelerado, as empresas valorizam mais que nunca as competências técnicas dos seus profissionais, que coloca pressão para que estes consigam dominar uma ampla gama de habilidades. Deste modo, os alunos adquirem uma experiência do “mundo real” com todas as dificuldades e benefícios a ela associados, num grau superior ao encontrado em sala de aula, além de que, ao colocarem em prática estas competências, além de as praticar, também valorizam a importância das mesmas (Bancino & Zevalkink, 2007; Woodward, Sendall, & Ceccucci, 2010).

Tuna Universitária

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2013, para.1), tuna define-se como:

"Grupo musical, geralmente constituído por estudantes universitários, em que predominam os instrumentos de corda (guitarras, bandolins, cavaquinhos, contrabaixo, etc.), e cujo espírito é manter a tradição académica associada ao gosto pela música"

Esta é uma definição atual. Mas qual a origem deste nome e desta tradição? Terá sido sempre uma tradição académica?

Segundo as investigações realizadas por Coelho, Silva, Sousa e Tavares (2011), esta é uma tradição de origem espanhola, na qual a designação de tuna em nada se relacionava com o atual conceito da mesma ao qual estamos habituados. Em meados do século XVI, em Espanha, encontramos as primeiras designações de termos tunantes nos escalões mais baixos

da classe estudantil com o termo *tuno* (atualmente atribuído aos elementos pertencentes a *tunas*) que designava um mendigo que obtinha a sua forma de sustento através da arte de adulação, retratando-se como vítima e, tal como se diz na gíria popular, tratava-se de um especialista no “conto do vigário”. Este modo de subsistência é adotado então nos meios estudantis que aleavam a esta arte os seus conhecimentos académicos, pois esta seria sem dúvida a forma de mendicidade que exigia maior perícia.

De entre as diversas definições encontradas em dicionários e enciclopédias, todas elas defendem a teoria de que até ao século XIX este termo remete apenas para o modo de vida boémio dos estudantes (no espanhol «*correr la tuna*») e não para a designação de grupos musicais constituídos por estudantes (Coelho et al., 2011).

Ainda sobre a perspetiva dos mesmos autores vemos que já praticamente no século XX é que o termo «*Tuna*» passa a designar de modo generalizado os grupos musicais estudantis como sinónimo de *estudiantina* e sem qualquer conotação pejorativa de «trapaça, embuste ou vadiagem».

O sucesso destas *Estudiantinas* vai então gerar a sua imitação e rapidamente surgem *Estudiantinas* sem estudantes e sem qualquer ligação ao meio académico, o que gerava diversas situações equívocas. Surge então a necessidade de os grupos apenas constituídos por estudantes se desmarcarem dos restantes criando uma identidade própria. Para tal, vão resgatar o termo «*tuna*» que correspondia ao modo de vida dos estudantes que formavam as antigas *bigornias* e que já se encontrava arredado do vocabulário, assumindo designações como *Tuna Estudiantina* (Coelho, Silva, Sousa & Tavares, 2011).

Em Portugal “os termos «*estudiantina*» (primeiro) e «*tuna*» (depois) entram rapidamente em circulação e não demoram a ser importados para outros contextos musicais, tornando-se, indevidamente, sinónimos de «orquestra» ou «grupo musical de cordas»” (Coelho, Silva, Sousa

& Tavares, 2011, p. 168). Neste contexto surgem definições de tunas como a de Ernesto Veiga de Oliveira (2000) citado por Sardinha (2005, p. 11):

"Tunas são conjuntos instrumentais compostos essencialmente por cordofones, ao serviço da música de género ligeiro e de feição meramente profana, com exclusão rigorosa de quaisquer funções ou figurações cerimoniais. As tunas mostram portanto certos aspetos das rusgas; mas ao contrário destas, são pouco típicas e sem valor tradicional, nem carácter regional definido. Os instrumentos desses conjuntos constituem formas recentes e sem características locais nem populares, embora sejam agora também usados pelo povo (...)"

Com efeito, no século XIX surgem as primeiras grandes manifestações tunantes, chegando até aos nossos tempos três tunas que constituem os elos de ligação entre o passado e o presente: a TAUC (Tuna Académica da Universidade de Coimbra) – “o primeiro fenómeno de feição universitária” onde se destaca na sua presidência, em 1895/96, Egas Moniz, Prémio Nobel da Medicina; a TUP (Tuna Universitária do Porto) e a Tuna do Liceu de Évora – “o exemplar mais fiel às origens...O único exemplar «genuíno» que resta das tunas de liceu” (Coelho et al., 2011, p. 259).

Em suma:

"A Tuna estudantil é uma manifestação musical com origens em Espanha e que se formaliza e cristaliza na Península Ibérica a partir da segunda metade do séc. XIX, usurpando o património histórico dos estudantes que se dedicavam a *correr la tuna: os estudiantes de la tuna*.

Ao contrário do que se possa pensar, a Tuna é um fenômeno social, cultural e histórico claramente determinado e definível, que se estendeu a todas as franjas sociais sob as diversificadas versões/mutações populares. A sua natureza objetiva, caracterizada pelo recurso de instrumentos ditos de *música baixa*, aos estudantes envergando capa e batina, e a um repertório eclético (maioritariamente erudito, mas também popular), tanto instrumental como vocal, constitui uma forma de cultura e uma tradição secular, que atravessou gerações, marcou o imaginário coletivo e se perpetua ainda no tempo.”

(Coelho et al., 2011, pp. 258 e 259)

E assim chegamos à definição inicial, uma definição atual que já concilia a música com a vida acadêmica, estando na sua constituição, geralmente, estudantes universitários.

Perante isto, após um conhecimento mais aprofundado do tema, tentaremos observar neste documento em que medida este tipo de atividade extracurricular, tão frequente no meio acadêmico, influencia na motivação e adaptação dos estudantes no ensino universitário nos dias de hoje.

Após a definição dos principais conceitos relativos a esta temática, passamos a apresentar a nossa investigação.

Objetivos e Hipóteses

Objetivo Geral

A presente investigação apresenta como principal objetivo verificar até que ponto existe influência da frequência consistente de uma tuna universitária, bem como o tempo de permanência na mesma no que diz respeito à motivação para os estudos e à adaptação acadêmica em estudantes universitários.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos centram-se, primeiramente, em analisar a associação entre as variáveis que se encontram em estudo, mais especificamente entre a frequência consistente de tunas académicas, motivação e adaptação académica em estudantes universitários. Pretende-se também observar se existem diferenças significativas no que diz respeito aos fatores que compõem a motivação entre o grupo de estudantes que frequenta tunas e o grupo que não frequenta, bem como observar se estes fatores diferem em estudantes universitários tunantes com mais consistência no exercício da atividade extracurricular por comparação a estudantes universitários com pouco ou nenhum tempo de participação na tuna. Um outro objetivo é o de verificar se existem diferenças significativas entre os sexos no que respeita à motivação, comparando os dois grupos em estudo. Por último, pretende-se ainda analisar se existem diferenças no que diz respeito à adaptação académica entre o grupo de tunantes, comparativamente ao grupo de não tunantes.

Hipóteses

As hipóteses apresentadas seguidamente baseiam-se nos pressupostos teóricos apresentados ao longo do enquadramento teórico. Deste modo, o problema da presente investigação prende-se com as seguintes hipóteses:

H0 – A participação em tunas académicas não influencia de nenhum modo a motivação e a adaptação de estudantes universitários.

H1 - A participação em tunas académicas tem influência sobre a motivação e a adaptação de estudantes universitários.

Método

Participantes

Este estudo apresenta uma amostragem não probabilística, por conveniência e por bola de neve (Sousa & Batista, 2011), pois esta é constituída por estudantes universitários que tiveram acesso ao questionário através das universidades e das tunas contactadas para a divulgação do mesmo. Também fazem parte desta amostra amigos, conhecidos e amigos de amigos que puderam ter acesso ao questionário através do contacto direto com os mesmos ou através da divulgação dos professores na sala de aula.

Foi possível recolher uma amostra de 414 estudantes universitários dos vários distritos de Portugal continental e ilhas (sendo a sua maioria do distrito do Porto, com 187 (45.2%) participantes), frequentando cursos das diversas áreas de estudo (predominância na área da saúde, sendo 107 (25.8%) o número de alunos) e com idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos ($M = 22.72$; $DP = 4.10$), estando incluídos nesta amostra alunos com estatuto de trabalhador-estudante. Destes 414 estudantes, 128 (30.9%) são do sexo masculino sendo os restantes 286 (69.1%) do sexo feminino; 231 (55.8%) são deslocados, existindo assim 183 (44.2%) alunos que não o são. Esta amostra divide-se ainda entre 194 (46.9%) elementos que participam em tunas académicas (118 [51.1%] são deslocados) e 220 (53.1%) que não participam (113 [48.9%] deslocados), sendo que dos 194 elementos pertencentes a tunas, 94 (22.7%) frequentam tunas femininas, 35 (8.5%) tunas masculinas e 65 (15.7%) tunas mistas. Destes 194 alunos é ainda possível verificar que a sua maioria, 126 (64.9%) alunos, apenas participam em tunas, sendo que os restantes 68 (35.1%) frequentam ainda outros tipos de atividades extracurriculares.

Tabela 1

Caraterização da amostra geral

Nº de sujeitos da amostra =414		
Idades dos estudantes:		
[18 - 23]	n = 290 (71.4%)	<i>M</i> = 22.72
[23 - 58]	n = 124 (28.6%)	<i>DP</i> = 4.10
Sexo:		
Feminino	n = 286 (69.1%)	
Masculino	n = 128 (30.9%)	
Deslocados:		
Sim	n = 231 (55.8%)	
Não	n = 183 (44.2%)	
Tuna		
Sim	n = 194 (46.9%)	
Não	n = 220 (53.1%)	

Instrumentos

O Questionário Sociodemográfico que foi desenvolvido surgiu com o objetivo de aceder a algumas informações necessárias relativas à amostra recolhida e que não são fornecidas pelos questionários escolhidos para o estudo. Exemplos dessa mesma informação são a idade, o sexo, o facto de ser ou não deslocado, situação familiar e escolar, bem como a pertença ou não a uma tuna académica.

O *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) foi adaptado para a população portuguesa por Melo (2006) e avalia as orientações motivacionais dos alunos para a aprendizagem e o uso que fazem das diferentes estratégias de aprendizagem no ensino superior. Utiliza uma escala tipo *likert* (com 7 pontos, variando entre *totalmente falsa* e *totalmente verdadeira*), e é composto por 81 itens divididos em duas secções: **Motivação** e **Estratégias de Aprendizagem**. A primeira secção, na qual nos focámos (com 31 itens que avaliam as crenças e os objetivos dos estudantes para um curso, a crença sobre a sua competência para ter sucesso no mesmo e a sua ansiedade perante os exames), encontra-se dividida em 3 subescalas: **Componentes dos Valores** (subdividida em

Orientação para objetivos intrínsecos (4 itens), Orientação para objetivos extrínsecos (4 itens) e Valor da tarefa (6 itens)); **Componentes das Expectativas** (subdividida em Crenças de controlo da Aprendizagem (4 itens) e Autoeficácia para a Aprendizagem e o Desempenho (8 itens)) e **Componentes Afetivas** (que se especifica em Ansiedade aos Testes (5 itens)). Na segunda secção (com 31 itens que vão de acordo com o uso de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas e 19 itens relativos à gestão que o estudante faz dos diferentes recursos que tem à disposição) o MSLQ considera duas subescalas relativas às **Estratégias de Aprendizagem: Cognitivas e Metacognitivas** (e.g., ensaio, organização) e **Gestão de Recursos** (e.g., tempo, esforço, procura de ajuda). No presente estudo, a análise da consistência interna referente à Motivação revelou um *alfa de Cronbach* de $\alpha = .67$ e para as suas subescalas apresentou os seguintes valores: Componentes dos Valores: $\alpha = .86$; Componentes das Expectativas: $\alpha = .81$; Componentes Afetivas: $\alpha = .81$. No que diz respeito à análise fatorial confirmatória, esta revelou índices de ajustamento adequados, revelando que a estrutura fatorial se replica nesta amostra ($\chi^2_{(6)} = 35.90$; $p = .001$; CFI = .96; SRMR = .05; RMSEA = .11).

O *Questionário de Vivências Académicas* (QVA) (Almeida & Ferreira, 1997) avalia a forma como os jovens se adaptam a algumas das exigências da vida académica. Apresenta escala tipo *likert* (com 5 pontos, variando entre totalmente em desacordo e totalmente em acordo) e é constituído por 170 itens organizados em 17, subescalas, são elas: (i) adaptação à instituição; (ii) envolvimento em atividades extracurriculares; (iii) relacionamento com os colegas; (iv) adaptação ao curso; (v) relacionamento com os professores; (vi) métodos de estudo; (vii) bases de conhecimentos para o curso; (viii) ansiedade na avaliação; (ix) gestão do tempo; (x) desenvolvimento de carreira; (xi) autonomia; (xii) perceção pessoal de competências cognitivas; (xiii) autoconfiança; (xiv) bem-estar psicológico; (xv) bem-estar

físico; (xvi) gestão dos recursos económicos; (xvii) relacionamento com a família. Contudo, devido à extensão do questionário, foi utilizada a sua versão reduzida, composta por 60 itens, que se encontram redistribuídos em cinco dimensões (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999). São elas: (i) **Pessoal** com 13 itens (e.g., “Sinto-me triste ou abatido/a”); (ii) **Interpessoal** com 13 itens (e.g., “Faço amigos com facilidade na minha Universidade”); (iii) **Curso-carreira** com 13 itens (e.g., “Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente”); (iv) **Estudo** com 13 itens (e.g., “Faço uma gestão eficaz do meu tempo”); (v) **Institucional** com 8 itens (e.g., “Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade”). No estudo aqui apresentado a análise consistência interna demonstra os seguintes valores de *alfa de Cronbach*: Pessoal: $\alpha = .86$; Interpessoal: $\alpha = .88$; Curso-carreira: $\alpha = .89$; Estudo: $\alpha = .86$; Institucional: $\alpha = .70$. Em relação à análise fatorial confirmatória, esta apresentou índices de ajustamento adequados, revelando que a estrutura fatorial se replica nesta amostra ($\chi^2_{(20)} = 283.65$; $p = .001$; CFI = .94; SRMR = .05; RMSEA = .08).

Procedimentos

De forma a poder ir de encontro aos objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa no que refere aos instrumentos de avaliação mais indicados para proceder à recolha de dados para o tema em causa. Deste modo, como já foi referido anteriormente, foram utilizados o QVA-r e o MSLQ. Estes instrumentos, após o contacto com os respetivos autores e a sua consequente autorização, foram compilados num único documento juntamente com o questionário sociodemográfico. Após isto, o questionário final foi transcrito para uma plataforma online (*Google docs*), ficando deste modo disponível para ser respondido através da web. Após a conclusão do questionário, este foi divulgado entre a população universitária (tunante e não tunante) através do contacto direto via e-mail com os próprios estudantes, tunas e universidades de modo a se poder proceder à recolha da amostra. Os dados finais foram

posteriormente obtidos na plataforma *Microsoft Office Excel 2007* de modo a serem convertidos para o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.

Assim sendo, este é um estudo de carácter quantitativo (já que se baseia na análise de dados quantificáveis), de cariz transversal (uma vez que a recolha dos dados foi realizada num único momento) e de natureza descritiva, correlacional e causal-comparativa. Este estudo teve também por base os princípios éticos e deontológicos, garantindo a o anonimato dos voluntários e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Estratégias de análise dos dados

Tal como referido anteriormente, de forma a se proceder à análise dos dados foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 20. Neste, foram inicialmente invertidos os itens indicados pelos questionários QVAr e MSLQ que se encontravam formulados na negativa e realizado o emparelamento de itens para todos os instrumentos utilizados, pois esta união promove uma maior estabilidade dos critérios a serem estimados, assim como melhora a relação entre tamanho da amostra e as variáveis em estudo (Bandalos, 2002). No que refere à estatística descritiva, foi testada a normalidade da distribuição dos dados recorrendo às medidas de assimetria (*skewness*) e achatamento (*kurtosis*), sendo que, segundo Dancey e Reidy (2006) é assumida a sua normalidade quando os seus valores absolutos se encontram dentro do intervalo entre -1 e 1. Ainda nesta sequência, recorreu-se ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* de modo a testar a normalidade da amostra que, segundo Pallant (2001) e Field (2009), assume-se a sua normalidade se os valores da sua significância forem superiores a .05. Contudo, é muito comum que com uma amostra grande se obtenham valores significativos com grande facilidade a partir de pequenos desvios da normalidade (Pallant, 2001; Field, 2009). Além deste teste, recorreu-se ainda ao *Teste de*

Levene para testar a uniformidade das variâncias, aos gráficos de histogramas, *Q-Q Plots*, *Scatterplots* e *Boxplots*, pois estes apresentam informação relevante relativa à distribuição dos dados (Pallant, 2001).

De forma a se proceder à realização dos ajustamentos locais, bem como das análises fatoriais confirmatórias dos instrumentos utilizados recorreu-se ao programa *Structural Equations Program* (EQS), versão 6.1. Para verificar se cada item satura significativamente para o valor de ordem maior foi efetuado o ajustamento local, sendo este valor fixo em 1.0 de modo a estabelecer a métrica. O mesmo valor foi fixo na realização da análise fatorial confirmatória, que surge no sentido de verificar a validade dos instrumentos e confirmar o seu ajustamento aos dados observados. No SPSS foram utilizados *t-tests*, análises de variância univariada (ANOVA) e análises de variância multivariada (MANOVA) de forma a proceder às análises diferenciais entre as variáveis.

Resultados

Associações entre motivação, vivências académicas e a pertença a uma tuna

Tendo em conta a prévia criação de uma variável dicotómica em que 0 corresponde a tunantes e 1 a não tunantes, foram analisadas as correlações entre as variáveis motivação, vivências académicas e a pertença a uma tuna universitária, sendo possível verificar a existência de correlações significativas entre as variáveis em causa. Os resultados das correlações, assim como as médias e os desvios padrão podem ser observados na tabela 2. Através da interpretação da mesma é possível constatar que a pertença a uma **tuna** apenas apresenta correlações significativas (positivas e negativas) de magnitude baixa em relação às dimensões **orientação para os objetivos extrínsecos, valor da tarefa e interpessoal** ($r = -.26$ até $r = .15$). Os resultados apresentam ainda uma associação significativamente positiva de magnitude baixa a elevada ($r = .26$ até $r = .69$) entre o **valor da tarefa**, as **crenças de controlo**

da aprendizagem e a autoeficácia para a aprendizagem e desempenho em relação à **orientação para os objetivos intrínsecos e extrínsecos**. Observa-se também correlações significativas positivas de magnitude média a elevada entre as dimensões **valor da tarefa, autoeficácia para a aprendizagem e desempenho e crenças de controlo da aprendizagem** ($r = .41$ até $r = .65$). Em relação à associação entre a **ansiedade aos testes** e a **orientação para os objetivos intrínsecos, o valor da tarefa e a autoeficácia para a aprendizagem e desempenho**, destacam-se correlações significativas negativas de magnitude baixa ($r = -.02$ até $r = -.26$). Porém, a dimensão **ansiedade aos testes** apresenta uma correlação significativa positiva de magnitude média em relação à **orientação para os objetivos extrínsecos** ($r = .37$). É possível denotar ainda que todas as dimensões correspondentes às vivências académicas, nomeadamente, **interpessoal, carreira, institucional, pessoal e estudo**, apresentam correlações significativas positivas de moderada a elevada magnitude entre elas ($r = .27$ até $r = .48$). A dimensão **interpessoal** apresenta correlações significativas positivas de baixa magnitude ($r = .11$ até $r = .19$) em relação à **orientação para os objetivos intrínsecos**, bem como para o **valor da tarefa, as crenças de controlo da aprendizagem e a autoeficácia para a aprendizagem e desempenho**. Também estas quatro últimas dimensões apresentam correlações significativas positivas de baixa a elevada magnitude no que diz respeito à dimensão **institucional** ($r = .21$ até $r = .32$). Ainda estas quatro dimensões, juntamente com a **orientação para os objetivos extrínsecos**, apresentam correlações significativas positivas de média a elevada magnitude no que diz respeito à dimensão **carreira** ($r = .10$ até $r = .43$). A dimensão **pessoal** apresenta valores de correlação significativa positiva de baixa a média magnitude ($r = .12$ até $r = .30$) relativamente a todas as dimensões referentes à motivação com exceção da **orientação para os objetivos extrínsecos** (que não apresenta significância) e a **ansiedade aos testes** (que apresenta uma correlação significativa negativa; $r = -.35$). Por último, no que respeita à dimensão **estudo**, esta apresenta correlações positivas de magnitude

baixa a média entre todas as dimensões relativas à motivação ($r = .14$ até $r = .44$), com exceção da **ansiedade aos testes**, que demonstra uma correlação significativa negativa ($r = -.16$).

Tabela 2

Associações entre variáveis, média e desvio-padrão (N = 414)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Tuna	-											
<i>Motivação</i>												
2. Orientação para os Objetivos Intrínsecos	.04	-										
3. Orientação para os Objetivos Extrínsecos	.12*	.22**	-									
4. Valor da Tarefa	.15*	.69**	.33**	-								
5. Crenças de Controlo da Aprendizagem	.04	.38**	.29**	.49**	-							
6. Autoeficácia para a Aprendizagem e Desempenho	.06	.61**	.26**	.65**	.41**	-						
7. Ansiedade aos Testes	.07	-.03	.37**	-.02	.06	-.26**	-					
<i>Vivências Académicas</i>												
8. Interpessoal	-.26**	.15*	-.07	.13*	.11*	.19**	-.09	-				
9. Carreira	-.02	.30**	.10*	.43**	.26**	.38**	-.09	.37**	-			
10. Institucional	.05	.21**	.07	.32**	.21**	.26**	-.04	.37**	.48**	-		
11. Pessoal	-.08	.19**	-.06	.19**	.12*	.30**	-.35**	.46**	.40**	.29**	-	
12. Estudo	.04	.37**	.14*	.40**	.14*	.44**	-.16*	.27**	.48**	.39**	.41**	-
M	.53	5.4	5.1	5.5	5.3	5.1	4.4	3.9	4.0	4.0	3.8	3.6
DP	.50	.90	1.1	1.0	1.0	.89	1.3	.62	.65	.55	.62	.59

* $p < .05$; ** $p < .01$

Análises diferenciais da motivação em função da pertença a uma tuna universitária

Tal como referido anteriormente, a amostra encontra-se dividida em dois grupos: tunantes e não tunantes. Para a comparação entre os grupos, no que diz respeito aos fatores que compõem a variável motivação, foi utilizado o *t-test*.

Ao observar os resultados obtidos é possível verificar a existência de diferenças significativas apenas face às dimensões relativas à **orientação para os objetivos extrínsecos**

e ao **valor da tarefa** (tabela 3). Na **orientação para os objetivos extrínsecos** são observados níveis superiores no grupo de não tunantes $M = 5.21$, $DP = 1.06$, comparativamente com o grupo tunante $M = 4.95$, $DP = 1.12$; $t(412) = -2.48$, $p = .014$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.27$, IC 95% [-.48, -.06]) foi baixa ($\eta^2 = .04$). No que respeita ao **valor da tarefa** é possível verificar níveis superiores no grupo de não tunantes $M = 5.66$, $DP = .96$, comparativamente ao grupo tunante $M = 5.38$, $DP = .97$; $t(412) = -3.04$, $p = .003$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.29$, IC 95% [-.48, -.10]) foi baixa ($\eta^2 = .04$). É de realçar a ausência de diferenças significativas no que respeita à **orientação para os objetivos intrínsecos** ($p = .390$), **crenças no controlo da aprendizagem** ($p = .437$), **autoeficácia para a aprendizagem e desempenho** ($p = .211$) e **ansiedade aos testes** ($p = .178$) face ao facto de pertencer ou não a uma tuna académica.

Tabela 3

Análise diferencial da motivação em função da pertença a uma tuna

Motivação	Tuna	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Orientação para os objetivos extrínsecos	1 – Sim	4.95±1.12	[-.48, -.06]	1 < 2
	2 – Não	5.21±1.06		
Valor da tarefa	1 – Sim	5.38±.97	[-.48, -.10]	1 < 2
	2 – Não	5.66±.96		

Para observar a possibilidade de diferenças significativas entre a variável motivação e o tempo de dedicação à tuna foram realizadas análises de variância univariada (ANOVAS), sendo que primeiramente foram reagrupadas as categorias em três grupos: Pouco tempo de dedicação (entre <1h a 2h); Tempo regrado de dedicação (entre 3h a 4h); e Muito tempo de dedicação (entre 5h a >5h).

Assim, perante a observação dos resultados foi possível verificar que existem diferenças significativas apenas face ao **valor da tarefa** $F(2, 191) = 3.3$, $p = .040$ e às **crenças de controlo da aprendizagem** $F(2, 191) = 5.1$, $p = .007$. Apesar de atingir significância estatística, a

diferença real em pontuações médias entre os grupos foi muito pequena. O tamanho do efeito calculado na dimensão referente ao **valor da tarefa**, usando *eta quadrado*, foi .03. Em relação às **crenças de controlo da aprendizagem**, o valor de *eta quadrado* foi .05, que apesar de mais elevado, é ainda considerado como sendo um efeito de pequeno tamanho (Pallant, 2001). Mais especificamente, as comparações *post-hoc* utilizando o teste de *Tukey* indicaram apenas diferenças significativas no que respeita às **crenças de controlo da aprendizagem**, sendo que a pontuação média para o grupo que dedica um tempo regrado ($M = 5.01$, $DP = .89$) foi significativamente diferente do grupo que dedica muito tempo ($M = 5.44$; $DP = .92$), sendo este último o que apresenta valores superiores. O grupo que dedica pouco tempo ($M = 5.16$, $DP = .88$) não diferiu significativamente dos restantes grupos. Os resultados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4

Análise diferencial da motivação em função do tempo de dedicação à tuna

Motivação	Tempo de Dedicação	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Crenças de controlo da aprendizagem	1 – Pouco Tempo	5.16±.88	[4.69, 5.62]	
	2 – Tempo Regrado	5.01±.89	[4.80, 5.22]	2 < 1 < 3
	3 – Muito Tempo	5.44±.92	[5.27, 5.62]	

De modo a se poder observar se existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito à motivação, comparando os grupos de tunantes com não tunantes, foram realizadas análises de variância multivariada (MANOVAS).

No que diz respeito ao sexo masculino não foram detetadas qualquer tipo de diferenças significativas entre os grupos. Porém, no sexo feminino foi possível observar diferenças estatisticamente significativas (utilizando um nível alfa de Bonferroni ajustado de 0,008) entre

tunantes e não tunantes no que refere à **orientação para os objetivos extrínsecos** $F(2, 284) = 7.25, p = .008, \eta^2 = .03$ e ao **valor da tarefa** $F(2, 284) = 7.70, p = .006, \eta^2 = .03$. Ao perscrutar os valores médios das duas dimensões é possível verificar que o grupo não tunante apresenta valores superiores na **orientação para os objetivos extrínsecos** $M = 5.29, DP = .09$, com IC 95% [5.12, 5.46], comparativamente com o grupo tunante $M = 4.95, DP = .09$, com IC 95% [4.77, 5.13]. O mesmo sucede em relação ao **valor da tarefa**, em que os indivíduos que pertencem ao grupo não tunante apresentam valores superiores $M = 5.70, DP = .08$, com IC 95% [5.54, 5.86], em comparação com os indivíduos pertencentes ao grupo tunante $M = 5.38, DP = .09$, com IC 95% [5.21, 5.55]. É possível observar os resultados através da tabela 5.

Tabela 5

Análise diferencial da motivação em função do sexo e da pertença a uma tuna

Motivação	Sexo	Tuna	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Orientação para os objetivos extrínsecos	Feminino	1 – Sim	4.95±.09	[4.77, 5.13]	1 < 2
		2 – Não	5.29±.09	[5.12, 5.46]	
Valor da tarefa	Feminino	1 – Sim	5.38±.09	[5.21, 5.55]	1 < 2
		2 – Não	5.70±.08	[5.54, 5.86]	

Análises diferenciais da adaptação académica em função da pertença a uma tuna universitária

Para a comparação entre os grupos, relativamente às dimensões que dizem respeito à adaptação académica, foi utilizado o *t-test*.

Através da observação dos resultados obtidos é possível verificar a existência de diferenças significativas apenas face à dimensão **interpessoal** (tabela 6), sendo que são observados níveis superiores no grupo de tunantes $M = 4.05, DP = .55$, comparativamente com

o grupo de não tunantes $M = 3.73$, $DP = .64$; $t(412) = 5.38$, $p = .000$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = .32, IC 95% [.20, .43]) foi baixa ($\eta^2 = .04$).

Tabela 6

Análise diferencial da adaptação académica em função da pertença a uma tuna

Adaptação Académica	Tuna	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Interpessoal	1 – Sim	4.05±.55	[.20, .43]	1 > 2
	2 – Não	3.73±.64		

Discussão

O presente estudo pretendeu analisar o efeito da frequência de uma tuna universitária na motivação e na adaptação académica em estudantes do ensino superior, comparando assim o grupo de estudantes que pertencem a uma tuna e o grupo de estudantes que não pertence. Os resultados mostram que a orientação para os objetivos extrínsecos e o valor da tarefa se associam positivamente com a pertença a uma tuna universitária e negativamente com a dimensão interpessoal. Estes resultados vão na direção dos estudos realizados por Deci & Ryan, (1990) que nos afirmam que sujeitos autodeterminados (motivação intrínseca) apresentam um grau mais elevado de envolvimento pessoal no iniciar e regular a execução de tarefas, comparativamente com indivíduos em que a motivação não é autónoma, ou é extrínseca. Deste modo, alunos que dedicam maior investimento nas unidades curriculares irão apresentar uma motivação mais extrínseca (com vista a um objetivo). Estes irão valorizar mais este tipo de atividade e, por conseguinte, irão ambicionar alcançar melhores resultados e metas mais ousadas. Também a investigação de Azevedo e Faria (2004) vão de encontro aos resultados encontrados no que diz respeito à dimensão interpessoal, pois estes autores referem a importância da promoção de competências sociais de modo a que o estudante mantenha as

relações de amizade anteriores e fomenta novos relacionamentos, tanto a nível de companheirismo como de intimidade.

Deste modo, constatou-se que existem muito poucas diferenças entre os grupos em análise no que à motivação diz respeito. Porém, pode-se observar que os estudantes que não pertencem a uma tuna universitária percebem o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem e a sua orientação geral para o curso maioritariamente como sendo um meio para um fim, ou seja, o estudante participa nas tarefas com o objetivo de alcançar alguma meta exterior a si próprio (e.g., notas, recompensas, avaliação, competição) (Melo, 2006). Efetivamente, Fior e Mercuri (2009) dizem-nos que o facto de os alunos poderem escolher as próprias atividades e, deste modo, estas irem de encontro aos seus interesses pode proporcionar um maior sentimento de autonomia, uma vez que é o próprio aluno que exerce um controlo sobre as suas escolhas. O mesmo é reforçado por Teixeira e seus colaboradores (2008) no qual os autores afirmam que as atividades extracurriculares, além da autonomia, são também propícias ao desenvolvimento da iniciativa e do sentido de responsabilidade. Estas são competências que não se observam na motivação extrínseca, pois esta é desenvolvida a partir de algo externo ao sujeito, com o objetivo de uma recompensa ou do evitamento de uma punição (Oliveira & Costa, 2010; Ribeiro, 2011).

Tal como afirma Ruiz (2004), fatores como o sucesso, a vontade, o valor e o prazer são combinações importantes para a existência de motivação. No que diz respeito ao valor, importância e interesse que o estudante atribui a uma tarefa escolar, também alunos não tunantes apresentam melhores resultados. Este efeito poderá ser consequência do objetivo que o estudante se propõe realizar, pois, tendo em conta que os alunos que não participam em atividades extracurriculares se centram apenas nos estudos e no cumprimento dos planos curriculares estabelecidos, estes irão privilegiar as atividades curriculares em detrimento de qualquer outra atividade. Porém, tal como nos dizem Fior e Mercuri (2009), não

desconsiderando a importância que o curso e as atividades curriculares apresentam para o futuro, é necessário ter também em conta o valor e o impacto que as várias experiências vividas através de atividades extracurriculares exercem sobre a sua vida e formação.

Ao observar a influência do tempo de dedicação à tuna sobre a motivação apenas se verificaram diferenças no que diz respeito à crença que o estudante tem de que o seu esforço na aprendizagem levará a bons resultados. Assim, verificou-se que alunos com maior consistência no exercício da atividade creem que “os resultados são contingentes ao seu próprio esforço” (Melo, 2006). O mesmo autor diz-nos ainda que se os alunos acreditarem que o seu esforço em relação ao estudo faz a diferença na aprendizagem, eles irão criar formas de estudo mais estratégicas e eficazes, ou seja, “o estudante mais provavelmente investirá no que é necessário em termos de estratégias para levar às mudanças desejadas”. Partindo do pressuposto de que os estudantes com mais tempo de dedicação à atividade extracurricular em causa apresentam menos tempo para despender em outras atividades, tal como o estudo, é compreensível que estes definam estratégias mais eficazes para o efeito e, como tal, acreditem que estas trarão resultados positivos.

Os resultados da análise diferencial da motivação em função do sexo e da pertença a uma tuna são consistentes com os resultados obtidos anteriormente ao analisar a motivação em função da pertença a uma tuna. Sendo que, no entanto, se observam apenas diferenças significativas no sexo feminino em relação à orientação para os objetivos extrínsecos e ao valor da tarefa e, tal como anteriormente, os valores são superiores em raparigas não tunantes. Porém, não foi possível encontrar literatura referente à diferenciação entre os sexos no que refere à motivação ou à frequência de atividades extracurriculares.

No que concerne à adaptação académica foi possível verificar resultados superiores no grupo de elementos tunantes face à dimensão interpessoal, que se refere “às relações com os pares, estabelecimento de amizades, intimidade e envolvimento em atividades

extracurriculares” (Almeida, 1999). De facto, estes resultados vão de encontro a alguns estudos já realizados, como o de Mahoney, Cairns e Farmer (2003), no qual nos mostram a existência de relações positivas entre a participação em atividades extracurriculares e as competências interpessoais. Almeida et al. (2000) referem-nos também que alunos inseridos em atividades extracurriculares apresentam maior grau de satisfação, de adaptação e de relacionamento com os professores e os colegas.

Tal como foi abordado na revisão de literatura, Toyokawa e Toyokawa (2002) realizaram um estudo onde o envolvimento dos estudantes deslocados da sua área de residência em atividades extracurriculares se associava positivamente ao grau de satisfação global com a vida e aos níveis de envolvimento académico. De facto, através na análise do questionário sociodemográfico é possível observar a existência de uma percentagem superior de alunos deslocados dentro do grupo de tunantes. Este facto pode dever-se, precisamente à necessidade que estes alunos têm de se integrar e de interagir com outros estudantes de forma a criar um grupo de pertença no qual possa estar inserido e com o qual possa partilhar a sua vivência académica.

No que refere às restantes dimensões em causa, tanto em relação à motivação (orientação para os objetivos intrínsecos, autoeficácia para a aprendizagem e desempenho e ansiedade aos testes), como à adaptação académica (carreira, institucional, pessoal e estudo), não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos em análise. Tendo em conta a falta de informação relativa a este tema, estes resultados não apresentam literatura que os sustente.

Assim, no que diz respeito às dimensões motivacionais é possível concluir que os estudantes não pertencentes a tunas académicas revelam maior motivação extrínseca, bem como demonstram mais valor pelas tarefas académicas. Porém, além de estas diferenças serem de baixa magnitude, também não se observa qualquer tipo de distinção em relação às restantes

dimensões, pelo que é possível afirmar que o facto de pertencer ou não a uma tuna académica não irá influenciar na motivação que o aluno apresenta para a realização das atividades curriculares. É ainda possível concluir, em relação à adaptação académica, que a pertença a uma tuna interfere apenas na relação interpessoal dos estudantes, favorecendo assim as relações com os pares, o estabelecimento de amizades ou envolvimento em outras atividades. Contudo, relativamente à dimensão pessoal, carreira, curso, estudo ou institucional não se observaram desigualdades entre tunantes e não tunantes, pelo que a adaptação ao contexto académico pode ser facilitada pela integração em uma tuna, visto que esta é um meio facilitador de relações (o que se pode também verificar pela quantidade de alunos deslocados que procura a integração em uma tuna), mas não depende dela, pois cabe a cada estudante universitário encontrar os próprios meios de adaptação ao novo contexto escolar que lhe é apresentado.

De modo a finalizar, torna-se pertinente aludir às implicações práticas do presente estudo e a algumas limitações encontradas, assim como adicionar pistas para trabalhos futuros. Assim, podemos observar que este é um estudo que se reveste de alguma pertinência, nomeadamente devido ao facto de as tunas académicas constituírem uma atividade extracurricular com tradição nas academias portuguesas, sem que contudo tenha sido objeto de estudo específico. Também apresenta relevância na medida em que se torna muitas vezes difícil encontrar a motivação necessária para as tarefas académicas, principalmente aquando da entrada no ensino superior, pois os métodos de ensino diferem daqueles que são utilizados no ensino secundário, ou perante uma tarefa ou um tema de maior complexidade. Além da procura de fatores motivacionais, este estudo pretende também averiguar modos de adaptação ao contexto académico, pelo que se procurou verificar se a pertença a uma tuna universitária seria uma mais-valia para esta população, sendo este um fator facilitador da adaptação à universidade. Estas são questões pertinentes, no sentido em que, existem muitos alunos deslocados do seu local de residência que procuram um modo de singrar no meio académico

da forma mais eficaz possível. A abordagem a esta temática torna-se assim interessante do ponto de vista da investigação no sentido em que os resultados podem acrescentar algo de novo à intervenção com alunos do ensino superior, sobretudo no que respeita à área da aquisição de competências transferíveis e à potenciação do sucesso académico. É, ainda, pertinente considerar algumas limitações do estudo, tais como a falta de literatura que possa sustentar os resultados recolhidos ou a dimensão do questionário final que poderá ter condicionado a amostra recolhida. Como pistas futuras são identificadas questões tais como investigar a influência da deslocação de um aluno sobre a motivação e a adaptação académica; adicionar variáveis como o sucesso académico e o futuro profissional e a redução do número de itens do questionário de forma a obter um aumento do número amostral.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P.C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do questionário de vivências académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3(5), 3-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, vol.1, (pp. 103-130). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (s.d.). Transição e adaptação académica – Reflexões em torno dos Alunos do 1º Ano da Universidade do Minho. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*, 429-440.
- Azevedo, S. A., & Faria L. (2004). *Transição Para o Ensino Superior: Estudo Preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica*. Disponível em: http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/2/comunicacoes/azevedo_faria.htm

- Bancino, R., & Zevalkink, C. (2007). Soft skills: The new curriculum for Hard-core technical professionals. *Techniques*, 82(5), 20-26.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9, 78-102.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, J. A. & Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis RJ: Editora Vozes.
- Coelho, E., Silva, J. P., Sousa, J. P. & Tavares, R. (2011). *Qvid Tynae? – A Tuna Estudantil em Portugal*. Porto, Viseu e Lisboa: CoSaGaPe.
- Cunha, S. M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2004). Academic self management. In N. Silverman & Erica Kica (Eds.), *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach* (pp. 3-28). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2013). *Dicionário da Língua Portuguesa: Com acordo ortográfico*. Porto: Porto Editora. Disponível em:
<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/tuna>

- Duncan, T. G. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist, 40*(2), 117-128.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159-210. doi: 10.3102/00346543075002159
- Ferreira, J.A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6*(1), 1-10.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação, 29*, 191-215.
- Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). The effects of participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research, 57*(4), 437-466. doi: 10.3102/00346543057004437
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(2), 272-285.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-409.

- Mahoney, J. L., Cairns B. D., & Farmer T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- Melo, R. (2006). *Manual de Utilização do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ)*. Instituto Superior Técnico.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research Psychology, 4*(8), 35-46.
- Oliveira, H., & Costa, P. (2010). Motivar para aprender – O que fazer? *Exedra, 9*, 225-230.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning*. Michigan: Ann Arbor.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma, 3*, 1-5.
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: Uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia, 20*(2), 15-24.
- Ruiz, V. M. (2004). Estratégias motivacionais: Estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia Escolar e Educacional, 8*(2), 167-177.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: Variáveis motivacionais*. Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sardinha, J. A. (2005). *Tunas do Marão*. Vila Verde: TRADISON.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(1), 49-60.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: LIDEL
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 363-379.
- Travis, J. E. (1995). Introduction. In D. Jonathan (Eds.), *Models for improving college teaching: a faculty resource* (pp. 1-6). Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Woodward, B. S., Sendall, P., & Ceccucci, W. (2010). Integrating soft skill competencies through project-based learning across the information systems curriculum. *Information Systems Education Journal*, 8(8), 1-15.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630. doi: 10.1177/0743558403254779

ESTUDO EMPÍRICO 2

**Hábitos de Estudo em Estudantes Universitários – Comparação entre Tunantes e Não
Tunantes**

Study Habits in University Students - Comparison Between Tunantes and Not Tunantes

Resumo

As estratégias e hábitos que os estudantes desenvolvem para a realização de um estudo mais eficiente é um fator essencial para que possam sincronizar as tarefas a que se propõe e o tempo disponível de forma a obter o sucesso académico que tanto desejam. Como tal, é importante que o aluno desenvolva estratégias adequadas a si mesmo e às suas escolhas. No meio académico, existe uma grande oferta de atividades extracurriculares que o aluno poderá experimentar. Entre elas encontra-se a que mais tradição apresenta dentro do mundo universitário. Referimo-nos à tuna académica, que acompanha a população universitária ao longo de gerações e que nunca foi objeto de estudo científico. A presente investigação tem como objetivo averiguar a influência da participação consistente de uma tuna académica sobre os hábitos que o estudante desenvolve para o seu estudo. A amostra é constituída por 414 estudantes universitários com idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos, encontrando-se dividida em 194 tunantes e 220 não tunantes. Para a recolha de dados recorreu-se ao *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* e ao *Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo*. Os resultados apontam para uma influência ao nível do investimento e organização no estudo, elaboração, tempo e ambiente de estudo e regulação de esforço em alunos não tunantes e aprendizagem com os colegas em alunos tunantes. Estes resultados demonstram que a frequência de tunas académicas pode de facto interferir negativamente na gestão de algumas tarefas curriculares, não podendo, no entanto, ser um fator preditor de insucesso escolar.

Palavras-Chave: Tuna, hábitos de estudo, estudantes universitários.

Abstract

The strategies and habits that students develop to carry out a more efficient study is an essential factor so that they can synchronize tasks that are proposed and the time available to obtain academic success that they desire. As such, it is important for students to develop appropriate strategies to yourself and your choices. In academia, there is a wide range of extracurricular activities that students can experience. Among them is the one that has tradition in the university world. We refer to the academic tuna, accompanying the university population over generations and that has never been object of scientific study. This research aims to investigate the influence of consistent participation of academic tuna on the habits that students develop to their study. The sample consisted of 414 college students aged 18 to 58 years old, lying divided into 194 and 220 tunantes not tunantes. For data collection we appealed to the Motivated Strategies of Learning Questionnaire and Inventory Attitudes and Behaviors Study Usual. The results show an influence on investment and organization in the study, preparation, time and study environment, regulation of effort in not tunantes and learning with colleagues in tunantes. These results demonstrate that the frequency of academic tunas may indeed have a negative effect on the management of some curricular tasks may not, however, be a school failure predictor.

Keywords: Tuna, study habits, college students.

Enquadramento teórico

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007; cit. por Torres & Neves, 2010) dizem-nos, segundo as suas investigações, que “as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como ações deliberadas que os alunos concretizam com a finalidade de atingir objetivos específicos de aprendizagem, sendo utilizadas de forma seletiva e flexível de acordo com a tarefa a realizar” (p. 2734). Estas estratégias passam por uma reorganização nos hábitos e métodos de estudo, de forma a alcançar a aprendizagem de conteúdos com sucesso.

“A etapa de formação universitária é de fundamental importância para a capacitação profissional e sua viabilidade depende de condições adequadas” (Carelli & Santos, 1999, p. 1). A transição para o ensino superior acarreta um processo de adaptação complexo, readaptação pessoal aliada claramente à necessidade de aumento da autonomia pessoal e à independência social que permitirão ao jovem resolver com maior ou menor grau de adaptação pessoal os desafios que lhe são colocados. Entre estes desafios encontram-se as novas formas de lidar com o estudo e a avaliação do desempenho, a reorganização relacional com a família, com os pares, amigos e com as novas relações com colegas e professores, um sentido de identidade robusto que envolve um conhecimento mais aprofundado de si, do outro e do mundo, e ainda as competências necessárias para lidar com as questões da exploração e do compromisso vocacional, prementes nesta fase do desenvolvimento. (Almeida, Soares, & Ferreira, 2001; Monteiro, Vasconcelos, & Almeida, 2005; Santos & Almeida, 2001; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2005; Vasconcelos, Almeida, & Soares, 2002).

Os resultados de Almeida e colaboradores (Monteiro et al., 2005; Santos & Almeida, 2001; Vasconcelos et al., 2005) indiciam que os métodos de estudo assumem uma particular importância na explicação do sucesso académico no ensino universitário. De acordo ainda com Vasconcelos e colaboradores (2005) é possível verificar que existem diferenças individuais de aluno para aluno e que aqueles que apresentam melhores classificações no ensino secundário

“chegam à Universidade com hábitos de estudo que os aproximam mais de um enfoque profundo ou compreensivo na aprendizagem (*versus* um enfoque de tipo reprodutivo ou memorístico)” (p.6), percecionando-se como mais capazes e com maiores capacidades de enfrentar os desafios da aprendizagem que o ensino universitário apresenta. Além disto, “os estudantes com melhores classificações no Ensino Secundário chegam à Universidade com índices superiores de motivação para, de uma forma intrínseca, se envolverem nas atividades curriculares” (Vasconcelos et al., 2005, p. 6).

Diversos autores têm vindo a chamar a atenção para o facto de que a utilização de estratégias de abordagem ao estudo influencia os resultados e o sucesso académico. Os alunos bem-sucedidos não são apenas indivíduos que possuem mais conhecimento que os restantes, estes possuem também estratégias de aprendizagem mais eficientes e eficazes, utilizando de forma correta os seus conhecimentos e gerindo os seus comportamentos (Dembo & Seli, 2004). Watkins (1983) afirma que uma estratégia de processamento profundo da informação no estudo conduz à qualidade dos resultados escolares. Segundo Almeida (2002), a cristalização de hábitos de estudo deficitários implica um aumento da probabilidade de dificuldades no desempenho escolar e no sucesso académico. Biggs e Tang (2011) apresentam um posicionamento similar ao falarem da possibilidade de uma menor eficácia por parte de estudantes universitários que utilizam uma abordagem ao estudo superficial, em comparação com os alunos cuja abordagem preferencial é a aprofundada. No mesmo sentido encontra-se o trabalho de Rosário e colaboradores (2001), tendo observado que alunos em frequência do ensino superior tendem a modificar a sua abordagem ao estudo do 1º ao 4º ano, passando inicialmente de uma abordagem superficial para posteriormente uma abordagem aprofundada, como forma de resposta às exigências e responsabilidades académicas. Em suma, parecem existir evidências de que de facto os hábitos ou métodos de estudo são variáveis a ter em conta relativamente aos resultados e sucessos académicos.

Por outro lado, Torres e Neves (2010), mostrando-nos uma outra perspectiva, verificaram no seu estudo que a autoeficácia acadêmica exerce sim uma influência significativa sobre o rendimento em duas das disciplinas estudadas, porém, as estratégias de aprendizagem não são um preditor significativo desse rendimento.

Atividades Extracurriculares

Muitas são as estratégias de promoção da adaptabilidade no contexto acadêmico e entre elas encontra-se a participação em atividades extracurriculares (Almeida et al., 2000). Mahoney, Cairns e Farmer (2003), concluíram a partir de um estudo longitudinal, que a participação consistente em atividades extracurriculares desde a adolescência se associa a um elevado estatuto educacional na adultícia (índices de realização). Por seu turno, o estatuto educacional associa-se na adolescência, a mudanças reciprocamente positivas entre a participação em atividades extracurriculares e competências interpessoais. Zaff, Moore, Papillo e Williams (2003) encontraram evidência também de que a participação consistente em atividades extracurriculares do 8º ao 12º ano de escolaridade (acadêmicas, desportivas, artísticas, de envolvimento cívico ou em clubes de lazer) predizia o sucesso acadêmico e os comportamentos de tipo pró-social na jovem adultícia.

Já Almeida et al. (2000) ao estudarem os efeitos do envolvimento em atividades extracurriculares e a adaptação acadêmica em estudantes de engenharia obtiveram resultados que indiciam não existirem apenas influências positivas das atividades extracurriculares. Os seus resultados demonstram que alunos com funções associativas (dirigentes de núcleos de estudantes, representantes de associações acadêmicas e responsáveis por grupos recreativo-culturais) obtinham melhores índices de participação nas atividades letivas quando comparados a colegas sem prática de atividades extracurriculares ou com atividades extracurriculares mais académicas (delegados de curso e representantes dos estudantes nos órgãos de gestão da

Universidade); contudo, o primeiro grupo referenciado apresentou pior desempenho acadêmico por comparação aos seus pares sem atividades extracurriculares ou atividades extracurriculares de índole acadêmica, apesar de demonstrarem maior grau de satisfação, assim como de adaptação e relacionamento com os colegas e professores. Uma das causas desta falta de rendimento poderá ser a falta de tempo para investir nas atividades curriculares e na preparação das mesmas, visto que existe um maior número de faltas por parte dos alunos que desempenham atividades extracurriculares.

Num outro estudo que também pretendeu aceder à adaptação de estudantes japoneses a um contexto universitário americano (Toyokawa & Toyokawa, 2002), os resultados foram no sentido de que o envolvimento destes estudantes deslocados em atividades extracurriculares (voluntariado, trocas culturais, planificação de eventos, e envolvimento em atividades musicais, artísticas ou desportivas) se associava positivamente ao grau de satisfação global com a vida e aos níveis de envolvimento acadêmico.

Embora seja em estudantes do ensino secundário, Moriana e colaboradores (2006) encontraram resultados que indicavam que os alunos envolvidos em atividades extracurriculares tinham melhor desempenho acadêmico (sobretudo aqueles cujas atividades se associavam mais aos estudos ou os alunos com atividades extracurriculares ligadas quer aos estudos, quer ao desporto) que alunos sem exercício de qualquer atividade extracurricular.

Holland e Andre (1987) ao efetuarem uma revisão da literatura onde se pretendia avaliar o papel das atividades extracurriculares no desenvolvimento global de jovens adolescentes, concluíram, genericamente, a existência de associações positivas entre as experiências extracurriculares e as dimensões sucesso escolar, socialização de competências e atitudes, melhoramento das relações inter-raciais e ainda com a obtenção de objetivos pré-definidos. Noutro estudo do mesmo tipo (Feldman & Matjasko, 2005), os resultados indicaram que as atividades extracurriculares estruturadas se associam a um desempenho acadêmico mais

elevado, taxas menores de desistências escolares, menor abuso de substâncias, menor atividade sexual por parte das raparigas, melhor adaptação psicológica (incluindo maiores níveis de autoestima, menor preocupação com o futuro, e menores índices de alienação social) e ainda menores taxas de comportamento delinquente. Contudo estes autores chamam a atenção para a influência de variáveis moderadoras nestes resultados, nomeadamente o sexo, raça, tipo de atividade extracurricular praticada e tipo de identidade.

O estudo de Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011) ressalta também os benefícios das atividades extracurriculares, tais como desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, melhor integração, esforço, persistência, autoestima, confiança, segurança, altruísmo, desenvolvimento de habilidades verbais e maior satisfação com o curso. Porém, apresenta também alguns malefícios, se a atividade extracurricular em causa não estiver diretamente relacionada com o curso, uma vez que estas poderão ocupar tempo importante e fundamental para o estudo, existindo uma tendência para o processamento de superfície e podendo prejudicar nos resultados finais.

No estudo realizado por Fior e Mercuri (2009) é possível identificarmos um outro fator interessante, que se encontra relacionado com a possibilidade de ser o próprio aluno a escolher as atividades extracurriculares, não sendo deste modo obrigatórias. Estas atividades, ao irem de encontro com os gostos e interesses do aluno proporcionam-lhe melhores conhecimentos nestas áreas e maior motivação para as realizar. Este controlo sobre as próprias atividades pode, deste modo, tornar o aluno mais ativo e provocar um sentimento de autonomia capaz de se refletir sobre as suas estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a motivação intrínseca. Segundo os relatos dos alunos deste mesmo estudo, não se pode desconsiderar a importância que o curso e as atividades obrigatórias têm no seu futuro. No entanto, é importante reconhecer o valor das diferentes experiências vivenciadas pelos alunos nas atividades extracurriculares e do impacto que estas exercem na sua vida e na sua formação.

Esta participação em atividades extracurriculares promove assim o desenvolvimento das chamadas *soft-skills* (competências transversais), que oferecem uma experiência mais orgânica, em comparação com os tradicionais métodos laboratoriais ou de palestras. Através destas, o aluno desenvolve competências, tais como a comunicação interpessoal, o trabalho em equipa, a gestão do tempo, o planeamento e as habilidades organizacionais. Competências estas que contribuem para um aumento das possibilidades de progressão na sua carreira, pois num mundo com um ritmo tão acelerado, as empresas valorizam mais que nunca as competências técnicas dos seus profissionais, que coloca pressão para que estes consigam dominar uma ampla gama de habilidades. Deste modo, os alunos adquirem uma experiência do “mundo real” com todas as dificuldades e benefícios a ela associados, num grau superior ao encontrado em sala de aula, além de que, ao colocarem em prática estas competências, além de as praticar, também valorizam a importância das mesmas (Bancino & Zevalkink, 2007; Woodward, Sendall & Ceccucci, 2010).

Tuna Universitária

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2013, para.1), tuna define-se como:

"Grupo musical, geralmente constituído por estudantes universitários, em que predominam os instrumentos de corda (guitarras, bandolins, cavaquinhos, contrabaixo, etc.), e cujo espírito é manter a tradição académica associada ao gosto pela música"

Esta é uma definição atual. Mas qual a origem deste nome e desta tradição? Terá sido sempre uma tradição académica?

Segundo as investigações realizadas por Coelho, Silva, Sousa e Tavares (2011), esta é uma tradição de origem espanhola, na qual a designação de tuna em nada se relacionava com o atual conceito da mesma ao qual estamos habituados. Em meados do século XVI, em

Espanha, encontramos as primeiras designações de termos tunantes nos escalões mais baixos da classe estudantil com o termo *tuno* (atualmente atribuído aos elementos pertencentes a *tunas*) que designava um mendigo que obtinha a sua forma de sustento através da arte de adulação, retratando-se como vítima e, tal como se diz na gíria popular, tratava-se de um especialista no “conto do vigário”. Este modo de subsistência é adotado então nos meios estudantis que aleavam a esta arte os seus conhecimentos académicos, pois esta seria sem dúvida a forma de mendicidade que exigia maior perícia.

De entre as diversas definições encontradas em dicionários e enciclopédias, todas elas defendem a teoria de que até ao século XIX este termo remete apenas para o modo de vida boémio dos estudantes (no espanhol «*correr la tuna*») e não para a designação de grupos musicais constituídos por estudantes (Coelho et al., 2011).

Ainda sobre a perspetiva dos mesmos autores vemos que já praticamente no século XX é que o termo «*Tuna*» passa a designar de modo generalizado os grupos musicais estudantis como sinónimo de *estudiantina* e sem qualquer conotação pejorativa de «trapaça, embuste ou vadiagem».

O sucesso destas *Estudiantinas* vai então gerar a sua imitação e rapidamente surgem *Estudiantinas* sem estudantes e sem qualquer ligação ao meio académico, o que gerava diversas situações equívocas. Surge então a necessidade de os grupos apenas constituídos por estudantes se desmarcarem dos restantes criando uma identidade própria. Para tal, vão resgatar o termo «*tuna*» que correspondia ao modo de vida dos estudantes que formavam as antigas *bigornias* e que já se encontrava arredado do vocabulário, assumindo designações como *Tuna Estudiantina* (Coelho, Silva, Sousa & Tavares, 2011).

Em Portugal “os termos «estudiantina» (primeiro) e «tuna» (depois) entram rapidamente em circulação e não demoram a ser importados para outros contextos musicais, tornando-se, indevidamente, sinónimos de «orquestra» ou «grupo musical de cordas»” (Coelho, Silva, Sousa

& Tavares, 2011, p. 168). Neste contexto surgem definições de tunas como a de Ernesto Veiga de Oliveira (2000) citado por Sardinha (2005, p. 11):

"Tunas são conjuntos instrumentais compostos essencialmente por cordofones, ao serviço da música de género ligeiro e de feição meramente profana, com exclusão rigorosa de quaisquer funções ou figurações cerimoniais. As tunas mostram portanto certos aspetos das rusgas; mas ao contrário destas, são pouco típicas e sem valor tradicional, nem carácter regional definido. Os instrumentos desses conjuntos constituem formas recentes e sem características locais nem populares, embora sejam agora também usados pelo povo (...)"

Com efeito, no século XIX surgem as primeiras grandes manifestações tunantes, chegando até aos nossos tempos três tunas que constituem os elos de ligação entre o passado e o presente: a TAUC (Tuna Académica da Universidade de Coimbra) – “o primeiro fenómeno de feição universitária” onde se destaca na sua presidência, em 1895/96, Egas Moniz, Prémio Nobel da Medicina; a TUP (Tuna Universitária do Porto) e a Tuna do Liceu de Évora – “o exemplar mais fiel às origens...O único exemplar «genuíno» que resta das tunas de liceu” (Coelho et al., 2011, p. 259).

Em suma:

"A Tuna estudantil é uma manifestação musical com origens em Espanha e que se formaliza e cristaliza na Península Ibérica a partir da segunda metade do séc. XIX, usurpando o património histórico dos estudantes que se dedicavam a *correr la tuna: os estudiantes de la tuna*.

Ao contrário do que se possa pensar, a Tuna é um fenômeno social, cultural e histórico claramente determinado e definível, que se estendeu a todas as franjas sociais sob as diversificadas versões/mutações populares. A sua natureza objetiva, caracterizada pelo recurso de instrumentos ditos de *música baixa*, aos estudantes envergando capa e batina, e a um repertório eclético (maioritariamente erudito, mas também popular), tanto instrumental como vocal, constitui uma forma de cultura e uma tradição secular, que atravessou gerações, marcou o imaginário coletivo e se perpetua ainda no tempo.”

(Coelho et al., 2011, pp. 258 e 259)

E assim chegamos à definição inicial, uma definição atual que já concilia a música com a vida acadêmica, estando na sua constituição, geralmente, estudantes universitários.

Perante isto, após um conhecimento mais aprofundado do tema, tentaremos observar neste documento em que medida este tipo de atividade extracurricular, tão frequente no meio acadêmico, influencia na motivação e adaptação dos estudantes no ensino universitário nos dias de hoje.

Após a definição dos principais conceitos relativos a esta temática, passamos a apresentar a nossa investigação.

Objetivos e Hipóteses

Objetivo Geral

A presente investigação apresenta como principal objetivo verificar até que ponto existe influência da frequência consistente de uma tuna universitária, bem como o tempo de permanência na mesma no que diz respeito aos hábitos de estudo em estudantes universitários.

Objetivos Específicos

Os objetivos específicos centram-se, inicialmente, na análise da associação entre as variáveis que se encontram em estudo, mais especificamente entre a frequência consistente de tunas académicas e os hábitos de estudo em estudantes universitários. Pretende-se observar também se estes hábitos diferem entre os dois grupos em causa e se existem diferenças significativas em estudantes universitários tunantes com mais consistência no exercício da atividade extracurricular por comparação a estudantes universitários com pouco ou nenhum tempo de participação numa tuna académica. Um outro objetivo é o de verificar se existem diferenças significativas entre os sexos no que respeita aos hábitos de estudo, comparando os dois grupos em análise. Por último pretende-se ainda verificar se existe influência da participação ou não participação de tunas académicas no que diz respeito à percentagem de alunos que ficou retido no ensino superior, ao número de unidades curriculares em atraso e às horas direcionadas para estudo.

Hipóteses

As hipóteses apresentadas seguidamente baseiam-se nos pressupostos teóricos apresentados ao longo do enquadramento teórico. Deste modo, o problema da presente investigação prende-se com as seguintes hipóteses:

H0 – A participação em tunas académicas não influencia de nenhum modo os hábitos de estudo de estudantes universitários.

H1 - A participação em tunas académicas tem influência sobre os hábitos de estudo de estudantes universitários.

Método

Participantes

Este estudo apresenta uma amostragem não probabilística, por conveniência e por bola de neve (Sousa & Batista, 2011), pois esta é constituída por estudantes universitários que tiveram acesso ao questionário através das universidades e das tunas contactadas para a divulgação do mesmo. Também fazem parte desta amostra amigos, conhecidos e amigos de amigos que puderam ter acesso ao questionário através do contacto direto com os mesmos ou através da divulgação dos professores na sala de aula.

No presente estudo foi possível recolher uma amostra de 414 estudantes universitários dos vários distritos de Portugal continental e ilhas (sendo a sua maioria do distrito do Porto, com 187 (45.2%) participantes), frequentando cursos das diversas áreas de estudo (predominância na área da saúde, sendo 107 (25.8%) o número de alunos) e com idades compreendidas entre os 18 e os 58 anos ($M = 22.72$; $DP = 4.10$), estando incluídos nesta amostra alunos com estatuto de trabalhador-estudante. Destes 414 estudantes, 128 (30.9%) são do sexo masculino sendo os restantes 286 (69.1%) do sexo feminino; 231 (55.8%) são deslocados, existindo assim 183 (44.2%) alunos que não o são. Esta amostra divide-se ainda entre 194 (46.9%) elementos que participam em tunas académicas (118 [51.1%] são deslocados) e 220 (53.1%) que não participam (113 [48.9%] deslocados), sendo que dos 194 elementos pertencentes a tunas, 94 (22.7%) frequentam tunas femininas, 35 (8.5%) tunas masculinas e 65 (15.7%) tunas mistas. Destes 194 alunos é ainda possível verificar que a sua maioria, 126 (30.4) alunos, frequentam ainda outros tipos de atividades extracurriculares, sendo que os restantes 69 (16.7%) apenas participam em tunas.

Tabela 1

Caraterização da amostra geral

Nº de sujeitos da amostra =414		
Idades dos estudantes:		
[18 - 23]	n = 290 (71.4%)	<i>M</i> = 22.72
[23 - 58]	n = 124 (28.6%)	<i>DP</i> = 4.10
Sexo:		
Feminino	n = 286 (69.1%)	
Masculino	n = 128 (30.9%)	
Deslocados:		
Sim	n = 231 (55.8%)	
Não	n = 183 (44.2%)	
Tuna		
Sim	n = 194 (46.9%)	
Não	n = 220 (53.1%)	

Instrumentos

O Questionário Sociodemográfico que foi desenvolvido surgiu com o objetivo de aceder a algumas informações necessárias relativas à amostra recolhida e que não são fornecidas pelos questionários escolhidos para o estudo. Exemplos dessa mesma informação são a idade, o sexo, o facto de ser ou não deslocado, situação familiar e escolar, bem como a pertença ou não a uma tuna académica.

O Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo (IACHE) (Tavares, Almeida, Vasconcelos, & Bessa, 2004) encontra-se direcionado para a investigação dos hábitos, investimentos e comportamentos de estudantes universitários face às suas atividades de estudo. Este questionário é apresentado numa escala do tipo *likert* com 5 pontos, variando entre *totalmente em desacordo* e *totalmente em acordo* e é constituído por 46 itens. Abarca dimensões cognitivas, motivacionais e comportamentais, e é constituído por 5 subescalas: **Investimento e organização no estudo** com 10 itens (e.g., “Estudo previamente os assuntos que vão ser discutidos nas aulas”); **Ênfase memorística na aprendizagem** com 7 itens (e.g., “Memorizo definições e aspetos das matérias com algum pormenor”); **Ênfase significativa na aprendizagem** com 11 itens (e.g., “Procuro entender o sentido das matérias que estudo”);

Motivação com 8 itens (e.g., “Estudo mais porque quero realizar-me profissionalmente”); **Perceção como estudante** com 10 itens (e.g., “Sinto falta de alguém que me ajude a orientar e organizar o meu estudo”). No final são ainda acrescentados 8 itens opcionais que se relacionam com a satisfação e expectativas do aluno. Neste estudo a análise da consistência interna revelou os seguintes valores de *alfa de Cronbach* para as suas dimensões: Investimento e organização no estudo: $\alpha = .87$; Ênfase memorística na aprendizagem: $\alpha = .72$; Ênfase significativa na aprendizagem: $\alpha = .88$; Motivação: $\alpha = .79$; Perceção como estudante: $\alpha = .89$. No que refere à análise fatorial confirmatória, esta apresentou índices de ajustamento adequado, revelando que a estrutura fatorial se replica nesta amostra ($\chi^2_{(77)} = 202.91$; $p = .001$; CFI = .96; SRMR = .05; RMSEA = .06).

O *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991) foi adaptado para a população portuguesa por Melo (2006) e avalia o uso que fazem das diferentes estratégias de aprendizagem no ensino superior, bem como as orientações motivacionais dos alunos para a aprendizagem. Utiliza uma escala tipo *likert* (com 7 pontos, variando entre *totalmente falsa* e *totalmente verdadeira*), e é composto por 81 itens divididos em duas secções: **Motivação** e **Estratégias de Aprendizagem**. A primeira secção (com 31 itens que avaliam as crenças e os objetivos dos estudantes para um curso, a crença sobre a sua competência para ter sucesso no mesmo e a sua ansiedade perante os exames) encontra-se dividida em 3 subescalas: **Componentes dos Valores** (subdividida em Orientação para objetivos intrínsecos (4 itens), Orientação para objetivos extrínsecos (4 itens) e Valor da tarefa (6 itens)); **Componentes das Expectativas** (subdividida em Crenças de controlo da Aprendizagem (4 itens) e Autoeficácia para a Aprendizagem e o Desempenho (8 itens)) e **Componentes Afetivas** (subdividida em Ansiedade aos Testes (5 itens)). Na segunda secção (com 31 itens que vão de acordo com o uso de diferentes estratégias cognitivas e

metacognitivas e 19 itens relativos à gestão que o estudante faz dos diferentes recursos que tem à disposição) o MSLQ considera duas subescalas relativas às **Estratégias de Aprendizagem: Estratégias Cognitivas e Metacognitivas** (subdividida em Ensaio/Treino (4 itens), Elaboração (6 itens), Organização (4 itens), Pensamento Crítico (5 itens) e Autorregulação metacognitiva (12 itens)) e **Estratégias de Gestão de Recursos** (subdividida em Tempo e Ambiente de Estudo (8 itens), Regulação de esforço (4 itens), Aprendizagem com colegas (3 itens) e Procura de ajuda (4 itens)). Neste estudo, a análise da consistência interna referente às Estratégias de Aprendizagem demonstrou um *alfa de Cronbach* de $\alpha = .86$ e para as suas subescalas apresentou os seguintes valores: Estratégia Cognitivas e Metacognitivas: $\alpha = .91$; Estratégias de Gestão de Recursos: $\alpha = .81$. Relativamente à análise fatorial confirmatória, esta apresentou um ajustamento adequado ($\chi^2_{(21)} = 101.44$; $p = .001$; CFI = .96; SRMR = .06; RMSEA = .10).

Procedimentos

De forma a poder ir de encontro aos objetivos deste estudo, foi realizada uma pesquisa no que refere aos instrumentos de avaliação mais indicados para proceder à recolha de dados para o tema em causa. Deste modo, como já foi referido anteriormente, foram utilizados o IACHE e o MSLQ. Estes instrumentos, após o contacto com os respetivos autores e a sua consequente autorização, foram compilados num único documento juntamente com o questionário sociodemográfico. Após isto, o questionário final foi transcrito para uma plataforma online (*Google docs*), ficando deste modo disponível para ser respondido através da web. Após a conclusão do questionário, este foi divulgado entre a população universitária (tunante e não tunante) através do contacto direto via e-mail com os próprios estudantes, tunas e universidades de modo a se poder proceder à recolha da amostra.

Assim sendo, este é um estudo de carácter quantitativo (já que se baseia na análise de dados quantificáveis), de cariz transversal (uma vez que a recolha dos dados foi realizada num único momento) e de natureza descritiva, correlacional e causal-comparativa. Este estudo teve também por base os princípios éticos e deontológicos, garantindo a o anonimato dos voluntários e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Estratégias de análise dos dados

Tal como referido anteriormente, de forma a se proceder à análise dos dados foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20. Neste, foram inicialmente invertidos os itens indicados pelo questionário MSLQ que se encontravam formulados na negativa e realizado o emparcelamento de itens para todos os instrumentos utilizados, pois esta união promove uma maior estabilidade dos critérios a serem estimados, assim como melhora a relação entre tamanho da amostra e as variáveis em estudo (Bandalos, 2002). No que refere à estatística descritiva, foi testada a normalidade da distribuição dos dados recorrendo às medidas de assimetria (*skewness*) e achatamento (*kurtosis*), sendo que, segundo Dancey e Reidy (2006) é assumida a sua normalidade quando os seus valores absolutos se encontram dentro do intervalo entre -1 e 1. Ainda nesta sequência, recorreu-se ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* de modo a testar a normalidade da amostra que, segundo Pallant (2001) e Field (2009), assume-se a sua normalidade se os valores da sua significância forem superiores a .05. Contudo, é muito comum que com uma amostra grande se obtenha valores significativos com grande facilidade a partir de pequenos desvios da normalidade (Field, 2009; Pallant, 2001). Além deste teste, recorreu-se ainda ao *Teste de Levene* para testar a uniformidade das variâncias, aos gráficos de histogramas, *Q-Q Plots*, *Scatterplots* e *Boxplots*, pois estes apresentam informação relevante relativa à distribuição dos dados (Pallant, 2001).

De forma a se proceder à realização dos ajustamentos locais, bem como das análises fatoriais confirmatórias dos instrumentos utilizados recorreu-se ao programa *Structural Equations Program* (EQS), versão 6.1. Para verificar se cada item satura significativamente para o valor de ordem maior foi efetuado o ajustamento local, sendo este valor fixo em 1.0 de modo a estabelecer a métrica. O mesmo valor foi fixo na realização da análise fatorial confirmatória, que surge no sentido de verificar a validade dos instrumentos e confirmar o seu ajustamento aos dados observados. No SPSS foram utilizados t-tests, análises de variância univariada (ANOVA) e análises de variância multivariada (MANOVA) de forma a proceder às análises diferenciais entre as variáveis.

Resultados

Associações entre hábitos de estudo e a pertença a uma tuna

Tendo em conta a prévia criação de uma variável dicotómica em que 0 corresponde a tunantes e 1 a não tunantes, foram analisadas as correlações entre as variáveis relativas aos hábitos de estudo e a pertença a uma tuna universitária, sendo possível verificar a existência de correlações significativas entre as variáveis em causa. Os resultados das correlações, assim como as médias e os desvios padrão podem ser observados na tabela 2. Através da interpretação da mesma é possível constatar que a variável relativa à participação em uma **tuna** apenas se apresenta correlações significativamente positivas de baixa magnitude ($r = .13$ até $r = .24$) com o **investimento e organização no estudo, elaboração, organização, tempo e ambiente de estudo, e regulação de esforço**, sendo visível uma correlação significativa negativa em relação à **aprendizagem com colegas** ($r = -.13$). Relativamente ao **investimento e organização no estudo**, existem correlações significativas positivas em relação a todas as variáveis em estudo de baixa a elevada magnitude ($r = .14$ até $r = .56$). Também a **ênfase memorística na aprendizagem** apresenta correlações significativas positivas de magnitude baixa a elevada (r

= .29 até $r = .60$) com todas as dimensões em causa, à exceção da participação numa **tuna** académica. O mesmo sucede em relação à **ênfase significativa na aprendizagem**, que apresenta correlações significativas positivas de magnitude baixa a elevada ($r = .29$ até $r = .72$) com todas as dimensões em causa, à exceção da participação numa **tuna**. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, é possível verificar na dimensão correspondente ao **treino** correlações significativas positivas de magnitude média a elevada ($r = .35$ até $r = .60$) em todas as dimensões, excetuando, tal como nos dois casos anteriormente referidos, em relação à frequência de uma **tuna**. Observam-se ainda, no que à dimensão **elaboração** diz respeito, correlações significativas positivas de baixa a elevada magnitude ($r = .13$ até $r = .72$) com todas as dimensões em causa. O mesmo que sucede no exemplo anterior é possível observar nas dimensões relativas à organização ($r = .16$ até $r = .58$), tempo e ambiente de estudo ($r = .16$ até $r = .69$) e regulação de esforço ($r = .19$ até $r = .69$). Tal como referido inicialmente, observa-se ainda uma correlação significativa negativa de baixa magnitude ($r = -.13$) entre a participação numa **tuna** e a **aprendizagem com colegas**. Porém, esta última apresenta correlações significativas positivas de baixa a elevada magnitude ($r = .19$ até $r = .54$) com todas as restantes dimensões em estudo. Por último, verificam-se correlações positivas de magnitude baixa a elevada ($r = .24$ até $r = .54$) entre a **procura de ajuda** e as restantes dimensões, com exceção da frequência de uma **tuna** universitária.

Tabela 2

Associações entre variáveis, média e desvio-padrão (N = 414)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Tuna	-										
<i>Hábitos de Estudo</i>											
2. Investimento e Organização no Estudo	.14*	-									
3. Ênfase memorística na Aprendizagem	.09	.35**	-								
4. Ênfase significativa na Aprendizagem	.05	.56**	.35*	-							
<i>Estratégias de Aprendizagem</i>											
5. Treino	.09	.45**	.60**	.40**	-						
6. Elaboração	.13*	.53**	.38**	.72**	.51**	-					
7. Organização	.16*	.39**	.41**	.40**	.55**	.58**	-				
8. Tempo e Ambiente de Estudo	.19**	.49**	.37**	.49**	.43**	.55**	.51**	-			
9. Regulação de Esforço	.24**	.50**	.34**	.49**	.35**	.49**	.43**	.69**	-		
10. Aprendizagem com Colegas	-.13*	.27**	.29**	.29**	.36**	.33**	.28**	.16*	.19**	-	
11. Procura de Ajuda	.01	.24**	.41**	.38**	.40**	.40**	.35**	.33**	.34**	.54**	-
M	.53	3.3	4.4	4.3	5.0	5.1	5.5	5.4	5.2	4.4	5.1
DP	.50	.96	.74	.75	1.1	.99	1.1	.77	.86	1.3	.85

* $p < .05$; ** $p < .01$

Análises diferenciais dos hábitos de estudo em função da pertença a uma tuna universitária

Tal como anteriormente foi referido, a amostra encontra-se dividida em dois grupos: tunantes e não tunantes. Para a comparação entre os grupos, no que diz respeito aos fatores que compõem a variável hábitos de estudo, foi utilizado o *t-test*.

Ao observar os resultados obtidos é possível verificar a existência de diferenças significativas face às dimensões relativas ao **investimento e organização no estudo, elaboração, organização, tempo e ambiente de estudo, regulação de esforço** e à **aprendizagem com os colegas** (tabela 3). No **investimento e organização no estudo** são

observados níveis superiores no grupo de não tunantes $M = 3.41$, $DP = .96$, comparativamente com o grupo tunante $M = 3.15$, $DP = .94$; $t(412) = -2.81$, $p = .005$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.26$, IC 95% $[-.45, -.08]$) foi baixa ($\eta^2 = .04$). No que respeita à **elaboração** é possível verificar níveis superiores no grupo de não tunantes $M = 5.20$, $DP = .93$, comparativamente com o grupo tunante $M = 4.95$, $DP = 1.03$; $t(412) = -2.60$, $p = .010$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.25$, IC 95% $[-.44, -.06]$) foi baixa ($\eta^2 = .04$). Na dimensão **organização** observam-se valores superiores no grupo de não tunantes $M = 5.69$, $DP = 1.01$, comparativamente com o grupo de tunantes $M = 5.35$, $DP = 1.10$; $t(412) = -3.33$, $p = .001$, em que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.35$, IC 95% $[-.55, -.14]$) é baixa ($\eta^2 = .04$). Perante os resultados obtidos relativamente ao **tempo e ambiente de estudo** é possível verificar que o grupo de não tunantes apresenta valores superiores $M = 5.52$, $DP = .75$, em comparação com o grupo de tunantes $M = 5.23$, $DP = .76$; $t(412) = -3.84$, $p = .000$, em que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.29$, IC 95% $[-.43, -.14]$) também foi baixa ($\eta^2 = .04$). Também na dimensão relativa à **regulação de esforço** são observáveis níveis superiores no grupo de não tunantes $M = 5.44$, $DP = .85$, quando comparado com o grupo de alunos tunantes $M = 5.03$, $DP = .81$; $t(412) = -5.03$, $p = .000$, em que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $-.41$, IC 95% $[-.57, -.25]$) foi baixa ($\eta^2 = .04$). Por último, na **aprendizagem com os colegas** são observados níveis superiores no grupo de estudantes que pertence a uma tuna $M = 4.57$, $DP = 1.16$, por comparação ao grupo de estudantes que não pertence $M = 4.24$, $DP = 1.39$; $t(412) = 2.61$, $p = .009$, em que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = $.33$, IC 95% $[.08, .58]$) foi baixa ($\eta^2 = .04$). É de realçar a ausência de diferenças significativas no que respeita à **ênfase memorística na aprendizagem** ($p = .059$), **ênfase significativa na aprendizagem** ($p = .313$), **treino** ($p = .063$) e **procura de ajuda** ($p = .923$) face ao facto de pertencer ou não a uma tuna universitária.

Tabela 3

Análise diferencial dos hábitos de estudo em função da pertença a uma tuna

Hábitos de Estudo	Tuna	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Investimento e organização no estudo	1 – Sim	3.15±.94	[-.45, -.08]	1 < 2
	2 – Não	3.41±.96		
Elaboração	1 – Sim	4.95±1.03	[-.44, -.06]	1 < 2
	2 – Não	5.20±.93		
Organização	1 – Sim	5.35±1.10	[-.55, -.14]	1 < 2
	2 – Não	5.69±1.01		
Tempo e ambiente de estudo	1 – Sim	5.23±.76	[-.43, -.14]	1 < 2
	2 – Não	5.52±.75		
Regulação de esforço	1 – Sim	5.03±.81	[-.57, -.25]	1 < 2
	2 – Não	5.44±.85		
Aprendizagem com os colegas	1 – Sim	4.57±1.16	[.08, .58]	1 > 2
	2 – Não	4.24±1.39		

Para observar a possibilidade de existirem diferenças significativas entre a variável hábitos de estudo e o tempo de dedicação à tuna foram realizadas análises de variância univariada (ANOVAS), sendo que primeiramente foram reagrupadas as categorias em três grupos: Pouco tempo de dedicação (entre <1h a 2h); Tempo regrado de dedicação (entre 3h a 4h); e Muito tempo de dedicação (entre 5h a >5h).

Assim, de acordo com a observação dos resultados é possível verificar que não existe qualquer tipo de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de tunantes que dedicam muito, pouco ou um tempo regrado de dedicação à tuna.

De forma a se poder observar se existem diferenças significativas entre os sexos no que diz respeito aos hábitos de estudo, comparando os grupos de tunantes com não tunantes, foram realizadas análises de variância multivariada (MANOVAS).

No que diz respeito ao sexo masculino foram detetadas diferenças significativas (utilizando um nível alfa de Bonferroni ajustado de 0,005) em relação ao **investimento e organização no estudo** $F(1, 126) = 11.39, p = .001, \eta^2 = .08$ e em relação à **elaboração** $F(1, 126) = 10.76, p = .001, \eta^2 = .08$ (tabela 4). Através da análise dos valores médios das duas

dimensões é possível verificar que o grupo não tunante apresenta valores superiores no **investimento e organização no estudo** $M = 3.66$, $DP = .12$, com IC 95% [3.42, 3.89], em comparação ao grupo tunante $M = 3.07$, $DP = .13$, com IC 95% [2.81, 3.32]. O mesmo é observável em relação à **elaboração**, onde os indivíduos que pertencem ao grupo não tunante apresentam valores superiores $M = 5.46$, $DP = .10$, com IC 95% [5.27, 5.66], em comparação com os indivíduos pertencentes ao grupo tunante $M = 5.00$, $DP = .11$, com IC 95% [4.79, 5.20]. No sexo feminino foi possível observar diferenças estatisticamente significativas (utilizando também um nível alfa de Bonferroni ajustado de .008) entre tunantes e não tunantes no que refere ao **tempo e ambiente de estudo** $F(1, 284) = 16.23$, $p = .000$, $\eta^2 = .05$ e à **regulação de esforço** $F(1, 284) = 14.89$, $p = .000$, $\eta^2 = .05$. Ao perscrutar os valores médios das duas dimensões é possível verificar que o grupo não tunante apresenta valores superiores no **tempo e ambiente de estudo** $M = 5.61$, $DP = .06$, com IC 95% [5.49, 5.73], comparativamente com o grupo tunante $M = 5.25$, $DP = .07$, com IC 95% [5.12, 5.37]. O mesmo sucede em relação à **regulação de esforço**, em que os indivíduos que pertencem ao grupo não tunante apresentam valores superiores $M = 5.43$, $DP = .07$, com IC 95% [5.29, 5.56], em comparação com os indivíduos pertencentes ao grupo tunante $M = 5.04$, $DP = .07$, com IC 95% [4.90, 5.18].

Tabela 4

Análise diferencial dos hábitos de estudo em função do sexo e da pertença a uma tuna

Hábitos de Estudo	Sexo	Tuna	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Investimento e organização no estudo	Masculino	1 – Sim	3.07±.13	[2.81, 3.32]	1 < 2
		2 – Não	3.66±.12	[3.42, 3.89]	
Regulação de esforço	Masculino	1 – Sim	5.00±.11	[4.79, 5.20]	1 < 2
		2 – Não	5.46±.10	[5.27, 5.66]	
Tempo e ambiente de estudo	Feminino	1 – Sim	5.25±.07	[5.12, 5.37]	1 < 2
		2 – Não	5.61±.06	[5.49, 5.73]	
Regulação de esforço	Feminino	1 – Sim	5.04±.07	[4.90, 5.18]	1 < 2
		2 – Não	5.43±.07	[5.29, 5.56]	

Análises diferenciais da situação escolar em função da pertença a uma tuna universitária

De forma a se poder fazer uma comparação entre os grupos, no que diz respeito à situação escolar, foi utilizado o *t-test*.

Através da análise dos resultados obtidos é possível verificar a existência de diferenças significativas entre tunantes e não tunantes no que respeita às **unidades curriculares em atraso** e às **horas despendidas em estudo** (tabela 5). Em relação às **unidades curriculares em atraso** são observados níveis superiores no grupo de tunantes $M = 1.14$, $DP = 1.85$, comparativamente com o grupo de não tunantes $M = .72$, $DP = .15$; $t(367.55) = 2.54$, $p = .012$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = .42, IC 95% [.10, .75]) foi baixa ($\eta^2 = .04$). No que respeita às **horas despendidas em estudo** é possível verificar níveis superiores no grupo de não tunantes $M = 3.35$, $DP = 1.49$, comparativamente com o grupo tunante $M = 2.69$, $DP = 1.42$; $t(412) = -4.56$, $p = .000$, sendo que a diferença de magnitude entre as médias (*diferença média* = -.66, IC 95% [-.94, -.37]) é também baixa ($\eta^2 = .04$). É de referir a ausência de diferenças significativas no que respeita ao **número de vezes retido** ($p = .293$), face ao facto de pertencer ou não a uma tuna universitária.

Tabela 5

Análise diferencial da situação escolar em função da pertença a uma tuna

Situação Escolar	Tuna	$M \pm DP$	IC 95%	Direção das diferenças significativas
Unidades curriculares em atraso	1 – Sim	1.14±1.85	[.10, .75]	1 > 2
	2 – Não	.72±.15		
Horas despendidas em estudo	1 – Sim	2.69±1.03	[-.94, -.37]	1 < 2
	2 – Não	3.35±1.42		

Discussão

O presente estudo pretendeu analisar o efeito da frequência de uma tuna universitária sobre os hábitos de estudo em estudantes do ensino superior, comparando assim o grupo de estudantes que pertence a uma tuna e o grupo de estudantes que não pertence. Os resultados

mostram que o investimento e organização do estudo, a elaboração, a organização, o tempo e ambiente de estudo e a regulação de esforço se associam positivamente com a pertença a uma tuna universitária e negativamente com a dimensão aprendizagem com colegas. Estes resultados encontram-se na linha do que nos diz Watkins (1983), Dembo e Seli (2004) quando nos dizem que alunos bem-sucedidos possuem estratégias de aprendizagem mais eficazes e que um processamento mais aprofundado suscita melhor qualidade de resultados. Resultados estes que poderão ser ou não um reflexo das estratégias escolhidas pelo aluno e, por conseguinte, o facto de alunos não tunantes apresentarem maior dedicação às atividades curriculares, poderá gerar um maior investimento e organização do mesmo.

Deste modo, constatou-se que existem algumas diferenças entre os grupos em análise no que aos hábitos de estudo diz respeito. Assim, pode-se observar que os estudantes que não pertencem a uma tuna universitária apresentam melhor organização e gestão do seu estudo, investindo mais no mesmo. Os resultados de Almeida e seus colaboradores (Monteiro et al., 2005; Santos & Almeida, 2001; Vasconcelos et al., 2005) indiciam que os métodos de estudo assumem uma particular importância na explicação do sucesso académico no ensino universitário e Dembo e Seli (2004) enfatizam ainda a importância de estratégias de aprendizagem mais eficientes e eficazes, onde se deve utilizar de forma correta os seus conhecimentos e gerindo os seus comportamentos. Tendo em conta que alunos tunantes não investem apenas nas tarefas académicas estes resultados seriam os esperados, uma vez que a atividade extracurricular em questão consome alguma da dedicação que o aluno investe no mundo académico. Almeida et al. (2000) ao compararem no seu estudo estudantes com exercício de atividades extracurriculares de índole mais académica ou sem exercício nenhuma atividade com estudantes que realizavam outro tipo de atividades extracurriculares, verificaram que estes últimos apresentavam pior desempenho académico. Segundo eles, uma das causas desta falta de rendimento, poderá ser a falta de tempo para investir nas atividades curriculares

e na preparação das mesmas. Aqui, o rendimento escolar não está em causa, porém, esta suposição poderá ser o preditor da existência de maior investimento por parte de não tunantes.

Os mesmos resultados foram obtidos em relação às estratégias de elaboração, que permitem aos alunos “armazenar a informação na memória a longo prazo através da construção de ligações internas entre os itens a aprender” (Melo, 2006) (e.g. parafrasear, fazer resumos); em relação às estratégias de organização, que permite, ao aluno selecionar a informação mais adequada e construir ligações entre a informação que deverá ser aprendida (e.g. agrupar, sublinhar), sendo este um “empreendimento ativo, que envolve esforço” (Melo, 2006); à gestão e regulação do tempo e ambiente de estudo, que envolve não só o tempo de dedicação ao estudo, mas também a utilização eficiente do mesmo e de um espaço adequado à aquisição dos conhecimentos (Melo, 2006); e em relação à regulação de esforço, que segundo Melo (2006), inclui a capacidade controlo do esforço e atenção “perante distrações e tarefas que não lhe suscitem interesses. Aqui, nas dimensões anteriormente referidas, também alunos não tunantes apresentaram melhores resultados, o que poderá ir de encontro ao exposto por Almeida et al. (2000), tal como anteriormente referido, pois, uma vez que o aluno tunante apresenta menos tempo, também a sua gestão, dedicação, regulação de esforço, organização e elaboração de estratégias de estudo estarão condicionadas, uma vez que o investimento realizado terá de ser repartido por todas as atividades, sendo elas curriculares ou não.

No que concerne à aprendizagem com os colegas o grupo que apresentou melhores resultados foi grupo de tunantes. Segundo Melo (2006), a colaboração com os colegas produz efeitos positivos no sucesso académico. Diz-nos ainda que “o diálogo com os pares pode ajudar o estudante a esclarecer matérias do curso e alcançar *insights* que o estudante poderia não alcançar sozinho”. Tal como observado na revisão de literatura de Holland e Andre (1987), observa-se a existência de associações positivas entre as experiências extracurriculares e a socialização de competências, tal como no estudo de Mahoney, Cairns e Farmer (2003), onde

concluíram a existência de mudanças positivas entre a participação em atividades extracurriculares e competências interpessoais. Este facto é facilmente explicado pelos laços, relações e socialização criados ao entrar para uma tuna académica, pois o aluno sente-se mais predisposto a partilhar os seus conhecimentos e dúvidas com aqueles que o rodeiam, mesmo porque este possui um grupo maior e mais abrangente de colegas com quem socializar.

Ao observar a influência do tempo de dedicação à tuna sobre os hábitos de estudo, não se verificaram qualquer tipo de diferenças entre os grupos em análise, pelo que este não é um fator que influencie esta variável. Perante estes resultados não existem referências literárias que sustentem este efeito.

Os resultados da análise diferencial dos hábitos de estudo em função do sexo e da pertença a uma tuna são consistentes com os resultados obtidos anteriormente ao analisar os hábitos de estudo em função da pertença a uma tuna. Sendo que, no entanto, se observam apenas diferenças significativas no sexo masculino em relação ao investimento e organização no estudo e à regulação de esforço. Já no sexo feminino, as diferenças são encontradas no tempo e ambiente de estudo e na regulação de esforço. Tanto no sexo masculino como no sexo feminino os resultados são consistentes com os anteriormente referidos, em que se observam melhores resultados em não tunantes, comparativamente a tunantes. Porém, não foi possível encontrar literatura referente à diferenciação entre os sexos no que refere às variáveis em causa.

No que diz respeito à situação escolar, observou-se que o grupo de estudantes que pertence a tunas apresenta maior quantidade de unidades curriculares em atraso em comparação com o grupo de alunos não tunantes. Estes últimos, no que respeita às horas despendidas em estudo demonstram dedicar mais tempo a esta atividade. Estes resultados, embora significativos, apresentam uma magnitude baixa, pelo que apenas confirmam o que já anteriormente foi referido em relação ao investimento que cada grupo faz nas tarefas curriculares, pois menos tempo e menos organização podem refletir-se no número de unidades

curriculares concluídas. Porém, sendo a magnitude de valores baixos, não significa que o facto de pertencer a uma tuna seja preditor de insucesso académico, dependendo este de várias características que não estão em causa neste estudo.

No que refere às restantes dimensões em causa, tanto em relação à ênfase memorística na aprendizagem, como a ênfase significativa e a procura de ajuda, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos em análise. No que refere a estas dimensões existe literatura que salienta a importância da mesma para o sucesso escolar, tal como Melo (2006) que nos refere que a procura de ajuda quando o aluno perceciona dificuldades “facilita o sucesso académico do estudante”. Vasconcelos e colaboradores (2005) afirmam que os alunos com um enfoque compreensivo na aprendizagem (versus um enfoque reprodutivo ou memorístico se percecionam como mais capazes e com maiores capacidades para enfrentar os desafios da aprendizagem. Contudo, levando em consideração que este estudo pretende verificar a influência da participação de uma atividade extracurricular em concreto e tendo em conta a falta de informação relativa a este tema, estes resultados não apresentam literatura que os sustente.

Assim, no que diz respeito às dimensões relativas aos hábitos de estudo é possível concluir que os estudantes não pertencentes a tunas académicas revelam melhores estratégias de estudo, bem como melhor organização e mais tempo de dedicação ao mesmo. Porém, além de estas diferenças serem de baixa magnitude, também não se observa qualquer tipo de distinção em relação às restantes dimensões, pelo que é possível afirmar que o facto de pertencer ou não a uma tuna académica influencia sim na gestão que o aluno faz das suas tarefas curriculares, porém não são um preditor do insucesso académico. Além disto, foi possível observar maior aprendizagem com os colegas por parte de alunos tunantes, pelo que o facto de pertencer a uma tuna pode ainda contribuir para a sua relação com os outros e com o curso que frequenta.

De modo a finalizar, torna-se pertinente aludir às implicações práticas do presente estudo e a algumas limitações encontradas, assim como adicionar pistas para trabalhos futuros. Assim, podemos observar que este é um estudo que se reveste de alguma pertinência, nomeadamente devido ao facto de as tunas académicas constituírem uma atividade extracurricular com tradição nas academias portuguesas, sem que contudo tenha sido ainda objeto de estudo específico. Também apresenta relevância na medida em que se torna muitas vezes difícil encontrar um meio de organização e gestão das estratégias utilizadas para a aprendizagem, bem como do tempo disponível para o estudo. A abordagem a esta temática torna-se assim interessante do ponto de vista da investigação no sentido em que os resultados podem acrescentar algo de novo à intervenção com alunos do ensino superior, sobretudo no que respeita à área da aquisição de competências transferíveis e à potenciação do sucesso académico. É, ainda, pertinente considerar algumas limitações do estudo, tais como a falta de literatura que possa sustentar os resultados obtidos ou a dimensão do questionário final que poderá ter condicionado a amostra recolhida. Como pistas futuras são identificadas questões tais como investigar a influência da frequência consistente de uma tuna sobre as competências transferíveis e o sucesso académico; adicionar variáveis como o impacto na socialização e o futuro profissional; reduzir o número de itens do questionário de forma a obter um aumento do número amostral.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Bandalos, D. L. (2002). *The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling*. *Structural Equation Modeling*, 9, 78–102.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. New York: The McGraw-Hill Education.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1999). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v2n3/v2n3a06.pdf>
- Coelho, E., Silva, J. P., Sousa, J. P., & Tavares, R. (2011). *Qvid Tynae? – A Tuna Estudantil em Portugal*. Porto, Viseu e Lisboa: CoSaGaPe.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Dembo, M. H., & Seli, H. (2004). Academic self management. In N. Silverman & Erica Kica (Eds.), *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach* (pp. 3-28). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Dicionário da Língua Portuguesa. (2013). *Dicionário da Língua Portuguesa: com acordo ortográfico*. Porto: Porto Editora. Disponível em:
<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/tuna>
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. doi: 10.3102/00346543075002159
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação*, 29, 191-215.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). The effects of participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. doi: 10.3102/00346543057004437
- Mahoney, J. L., Cairns B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- Melo, R. (2006). *Manual de Utilização do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ)*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudos. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, 8, 3505-3516.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research Psychology*, 4(8), 35-46.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Philadelphia: Open University Press.

- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning*. Michigan: Ann Arbor.
- Rosário, P. S. L., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, C. (2001). Como enfrentam 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 Psicologia e Educación*, 5(7),429-437.
- Sardinha, J. A. (2005). *Tunas do Marão*. Vila Verde: TRADISON.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: LIDEL.
- Tavares, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., & Bessa, J. (2004). Construção e validação de um inventário de atitudes e comportamentos - Estudo em estudantes do ensino superior: Dados Exploratórios. *Docência e aprendizagem no ensino superior*. Disponível em: http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Torres, D., & Neves, S. (2010). Estratégias de aprendizagem, auto-eficácia académica e rendimento escolar: Estudo de um modelo de inter-relações. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2734-2748.
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 363-379.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade: Métodos de estudo na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195-202.

- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Proceedings of the VII International Conference on Engineering and Technology Education: INTERTECH*.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, *12*, 49-58.
- Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, *18*(6), 599-630. doi: 10.1177/0743558403254779

Conclusão

Na presente investigação foi possível ressurtilr algumas informações importantes acerca da motivação, adaptação académica e hábitos de estudo em estudantes universitários, sendo estes divididos em dois grupos: tunantes e não tunantes. Deste modo, é de alguma importância que se disponham algumas considerações finais relativas aos principais resultados obtidos, bem como se destaque alguns aspetos que poderão ser relevantes na realização deste estudo, bem como as limitações encontradas no decorrer da investigação e algumas propostas para trabalhos futuros.

Este estudo permitiu constatar a existência de muito poucas diferenças entre os grupos em análise no que refe à variável motivação. Contudo, foi possível apurar relações significativas entre orientação para os objetivos extrínsecos e a pertença a uma tuna universitária, pelo que estudantes sem frequência de uma tuna universitária percecionam o seu envolvimento nas tarefas curriculares maioritariamente com o objetivo de alcançar alguma meta exterior a si próprio, tal como boas notas, recompensas, avaliação por parte de outrem ou competição. De facto, na revisão literária pode-se constatar esta circunstância, uma vez que a participação em atividades extracurriculares pode desenvolver valores como a autonomia, iniciativa e sentido de responsabilidade que se encontram vinculados à motivação intrínseca. Do mesmo modo se verificou a existência de relações significativas entre o valor da tarefa e a pertença a uma tuna académica, sendo que alunos sem a participação consistente em uma tuna demonstraram atribuir maior valor, importância e interesse às atividades curriculares quando comparados com alunos tunantes. Crê-se que este efeito poderá ser causado pelo objetivo a que o aluno se propõe realizar enquanto estudante universitário, pois, ao se centrarem essencialmente nos estudos e no cumprimento do plano curricular estabelecido, vão desvalorizar outros elementos que não se encontrem tão diretamente relacionados com as atividades curriculares a que se se propõe cumprir.

Neste estudo foi possível verificar também algumas diferenças significativas das crenças de controlo da aprendizagem face ao tempo dedicado no exercício da atividade extracurricular em causa. Assim, alunos que apresentam mais tempo de dedicação à tuna demonstram maiores níveis de crença de que os seus esforços irão conduzir ao seu sucesso e de os resultados que obtiverem serão contingentes ao próprio esforço.

Através desta investigação averiguou-se também a existência de diferenças significativas entre raparigas tunantes e não tunantes em relação à orientação para os objetivos extrínsecos e ao valor da tarefa, tal como se observou ao comparar o total da amostra com exercício da atividade com a amostra sem exercício da mesma. Porém, no que diz respeito ao sexo masculino, não se observaram qualquer tipo de diferenças.

No que concerne à adaptação académica, foi interessante também verificar a presença de distinções significativas entre os grupos face à dimensão interpessoal. Aqui observou-se a existência de níveis mais elevados desta área no grupo de alunos pertencente a uma tuna universitária. Tendo em conta que esta dimensão se refere ao estabelecimento de amizades, intimidade ou relações com os pares, estes resultados vão de encontro com o esperado, uma vez que a pertença a uma tuna proporciona um relacionamento mais amplo, no qual se interage com variadas pessoas, e se adquire uma maior variedade de competências sociais. Este poderá ser um dos benefícios de integrar num grupo como o que se encontra aqui em estudo, pois facilita a comunicação, e promove maior satisfação, adaptação e melhor relacionamento com colegas e professores.

Ainda dentro deste tópico relativo à adaptação académica tentou-se averiguar se o facto de o aluno ser deslocado da sua área de residência seria um propulsor para a sua integração numa tuna académica. De facto, através da análise do questionário sociodemográfico foi possível verificar claramente a existência de uma maioria de estudantes deslocados dentro do

grupo tunante, podendo esta situação dever-se à necessidade que o aluno apresenta de se integrar no meio acadêmico.

Através deste estudo verificaram-se ainda disparidades relativamente aos hábitos de estudo utilizados por estudantes do ensino superior. Assim, foi possível constatar que os estudantes universitários que não pertencem a uma tuna académica apresentam melhor investimento, gestão e organização do seu estudo, bem como melhores estratégias de elaboração, gestão do tempo e regulação do esforço. Levando em consideração que o aluno tunante apresenta menos tempo, pois este terá de ser repartido por todas as suas atividades, é compreensível que isto se reflita sobre a sua gestão, organização e dedicação às tarefas curriculares, pois o seu investimento não é realizado apenas neste campo, levando assim a que as suas estratégias de estudo fiquem condicionadas.

Os resultados desta investigação permitiram ainda verificar que o grupo de tunantes apresenta maiores níveis no que refere à aprendizagem com os colegas, o que seria um resultado esperado, uma vez que a participação de atividades extracurriculares possibilita maior interação com colegas, permitindo assim o diálogo e o esclarecimento de dúvidas que o estudante poderia não alcançar sozinho.

No presente estudo, ao realizar uma análise diferencial dos hábitos de estudo em função do sexo e da pertença a uma tuna observaram-se dados consistentes com os já anteriormente referidos, sendo que, no entanto, se observam diferenças significativas no sexo masculino apenas em relação ao investimento e organização no estudo e à regulação de esforço. No sexo feminino, as diferenças são encontradas no tempo e ambiente de estudo e na regulação de esforço. Tanto no sexo masculino como no sexo feminino observaram-se melhores resultados em não tunantes, comparativamente a tunantes.

No que diz respeito à situação escolar, os resultados permitiram ainda observar que o grupo de estudantes que pertence a tunas apresenta maior quantidade de unidades curriculares

em atraso em comparação com o grupo de alunos não tunantes e que estes últimos, no que respeita às horas despendidas em estudo demonstram dedicar mais tempo a esta atividade. Estes resultados vão de encontro ao que já anteriormente foi referido relativamente ao investimento realizado em prol das atividades curriculares.

Em jeito de reflexão final, pretende-se destacar a pouca influência da participação em uma tuna académica sobre a motivação que o aluno apresenta para a realização das atividades curriculares a cumprir. Assim esta está dependente unicamente do indivíduo e dos objetivos a que este se propõe. Relativamente aos hábitos para o estudo desenvolvidos pelos estudantes verifica-se uma influência a vários níveis, porém não se pode afiançar que estes resultados sejam preditores do insucesso escolar, pois é compreensível que ao realizar uma gestão dos seus métodos estes venham a ser afetados, pois existem mais atividades em causa além das estritamente curriculares. É de ressaltar ainda os benefícios da participação em tunas no que concerne à adaptação académica a nível interpessoal e às vantagens da partilha de conhecimentos e dificuldades académicas com outros estudantes dentro do seu círculo relacional.

Com este estudo espera-se que se esteja a dar um contributo para a realização de futuros trabalhos, atendendo ao facto de se estar a abordar temas ainda não investigados do ponto de vista científico. A tuna académica tem-se mostrado ao longo dos anos uma atividade extracurricular com grande tradição em todo o país nas universidades portuguesas e, estando ela tão diretamente relacionada com a população universitária torna-se pertinente averiguar a influência que esta poderá originar. Assim, os dados aqui adquiridos poderão potencializar novos métodos de intervenção em alunos do ensino superior por forma a suscitar a potencialização do sucesso académico.

É de ressaltar também algumas limitações inerentes a este estudo e que poderão ser importantes pistas para a realização de futuras investigações. Assim, a primeira limitação

prende-se com a falta de literatura que possa sustentar os resultados obtidos ou que proporcione informações relativas a outras populações a outros estudos já realizados. Também a dimensão do questionário final distribuído pela população universitária poderá ter condicionado a amostra recolhida, pois, devido à sua extensão tornava-se frequente a desistência do seu preenchimento, aumentando assim o tempo de recolha da amostra desejada.

Em investigações futuras tornar-se-ia interessante investigar a influência da deslocação dos estudantes sobre a motivação ou a adaptação académica, ou ainda acrescentar variáveis tais como: competências transferíveis, sucesso académico, impacto na socialização ou no futuro profissional.

Por último, referir que esta investigação foi desenhada para posteriormente ser reportada num formato de dissertação clássica, e só mais tarde, tendo as regras mudado, tivemos de a apresentar em dois artigos separados, pelo que implicou, de forma a termos dois artigos independentes, que houvesse algumas repetições, nomeadamente no enquadramento teórico. Isto resulta nalgum prejuízo para quem lê os dois artigos consecutivamente, mas é, parece-nos, a forma mais adequada de cumprir esse requisito.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P.C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Psicologia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do questionário de vivências académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*, 3(5), 3-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, vol.1, (pp. 103-130). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. S., Cruz, J. F. A. (s.d.). Transição e adaptação académica – Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades*, 429-440.
- Azevedo, S. A. & Faria L. (2004). *Transição para o ensino superior: Estudo preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica*. Disponível em: http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/2/comunicacoes/azevedo_faria.htm

- Bancino, R., & Zevalkink, C. (2007). Soft skills: The new curriculum for hard-core technical professionals. *Techniques*, 82(5), 20-26.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9, 78-102.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. New York: The McGraw-Hill Education.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, J. A. & Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis RJ: Editora Vozes.
- Carelli, M. J. G., & Santos, A. A. A. (1999). Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(3), 265-278. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v2n3/v2n3a06.pdf>
- Coelho, E., Silva, J. P., Sousa, J. P. & Tavares, R. (2011). *Qvid Tynae? – A Tuna Estudantil em Portugal*. Porto, Viseu e Lisboa: CoSaGaPe.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O Processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia: Usando SPSS para windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 237-288.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.

- Dembo, M. H., & Seli, H. (2004). Academic self management. In N. Silverman & Erica Kica (Eds.), *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach* (pp. 3-28). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2013). *Dicionário da Língua Portuguesa: Com acordo ortográfico*. Porto: Porto Editora. Disponível em:
<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/tuna>
- Duncan, T. G. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist, 40*(2), 117-128.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159-210. doi: 10.3102/00346543075002159
- Ferreira, J.A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF, 6*(1), 1-10.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2009). Formação universitária e flexibilidade curricular: importância das atividades obrigatórias e não obrigatórias. *Psicologia da Educação, 29*, 191-215.
- Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). The effects of participation in extracurricular activities in secondary school: What is known, what needs to be known? *Review of Educational Research, 57*(4), 437-466. doi: 10.3102/00346543057004437
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora

- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Mahoney, J. L., Cairns B. D., & Farmer T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.409
- Melo, R. (2006). *Manual de Utilização do Questionário de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem (MSLQ)*. Instituto Superior Técnico.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005). Rendimento académico: Influência dos métodos de estudos. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*, 8, 3505-3516.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research Psychology*, 4(8), 35-46.
- Oliveira, H., & Costa, P. (2010). Motivar para aprender – O que fazer? *Exedra*, 9, 225-230.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Philadelphia: Open University Press.
- Pinto, A. C. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning*. Michigan: Ann Arbor.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1-5.

- Rosário, P. S. L. et al. (2001). Como enfrentam 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.
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: Uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 20(2), 15-24.
- Ruiz, V. M. (2004). Estratégias motivacionais: Estudo exploratório com universitários de um curso noturno de administração. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(2), 167-177.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: Variáveis motivacionais* (Tese de Doutoramento não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sardinha, J. A. (2005). *Tunas do Marão*. Vila Verde: TRADISON.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2, 205-217.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(1), 49-60.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: LIDEL

- Tavares, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Bessa J. (2004). Construção e validação de um Inventário de Atitudes e Comportamentos - estudo em estudantes do ensino superior: dados exploratórios. *Docência e aprendizagem no ensino superior*. Disponível em: http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185-202.
- Torres, D. & Neves, S. (2010). Estratégias de aprendizagem, auto-eficácia académica e rendimento escolar: Estudo de um modelo de inter-relações. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2734-2748.
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 363-379.
- Travis, J. E. (1995). Introduction. In D. Jonathan (Eds.), *Models for improving college teaching: a faculty resource*. (pp. 1-6). Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade: Métodos de estudo na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 195-202.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2002). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho. *Proceedings of the VII International Conference on Engineering and Technology Education: INTERTECH*.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. *Instructional Science*, 12, 49-58.

Woodward, B. S., Sendall, P., & Ceccucci, W. (2010). Integrating soft skill competencies through project-based learning across the information systems curriculum. *Information Systems Education Journal*, 8(8), 1-15.

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R. & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18(6), 599-630. doi: 10.1177/0743558403254779

ANEXOS

Lista de Anexos

Anexo 1

- 1.1. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* (MSLQ) para a motivação
- 1.2. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* (MSLQ) para as estratégias de aprendizagem
- 1.3. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA)
- 1.4. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo* (IACHE)

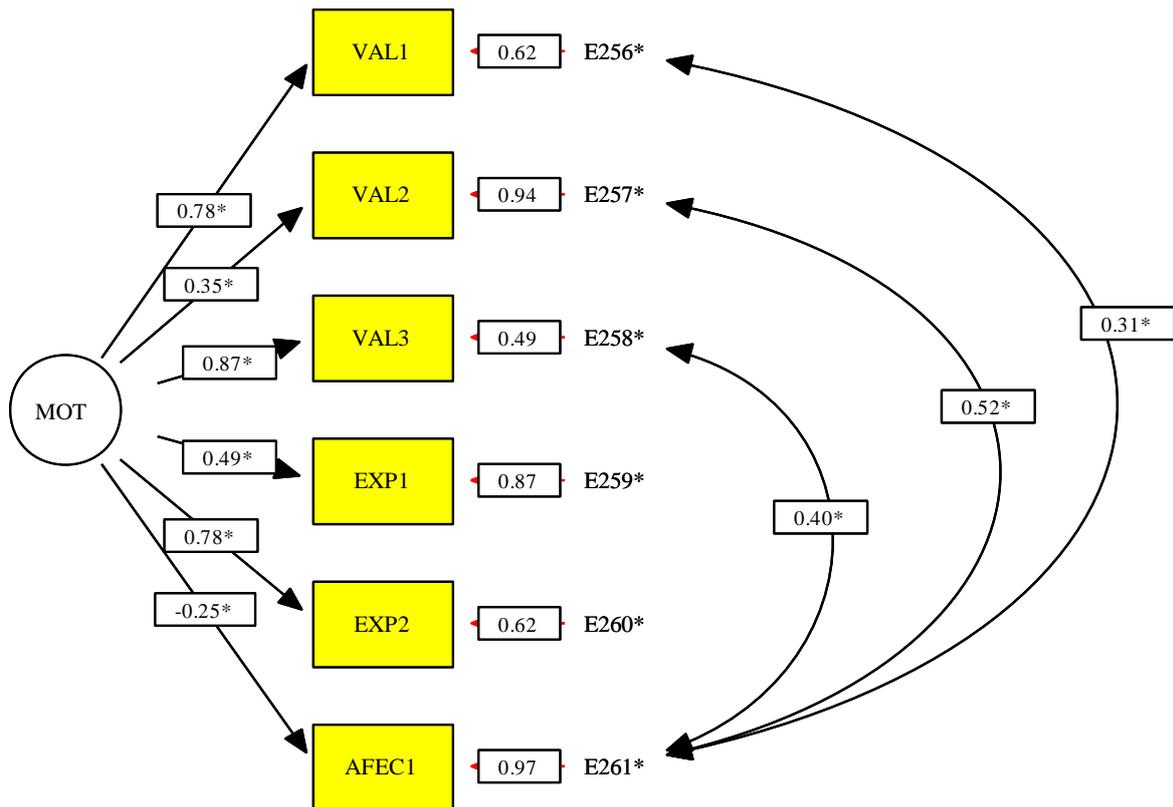
Anexo 2

- 2.1. Questionário final (questionário sociodemográfico, MSLQ, QVA e IACHE)

Anexo 3

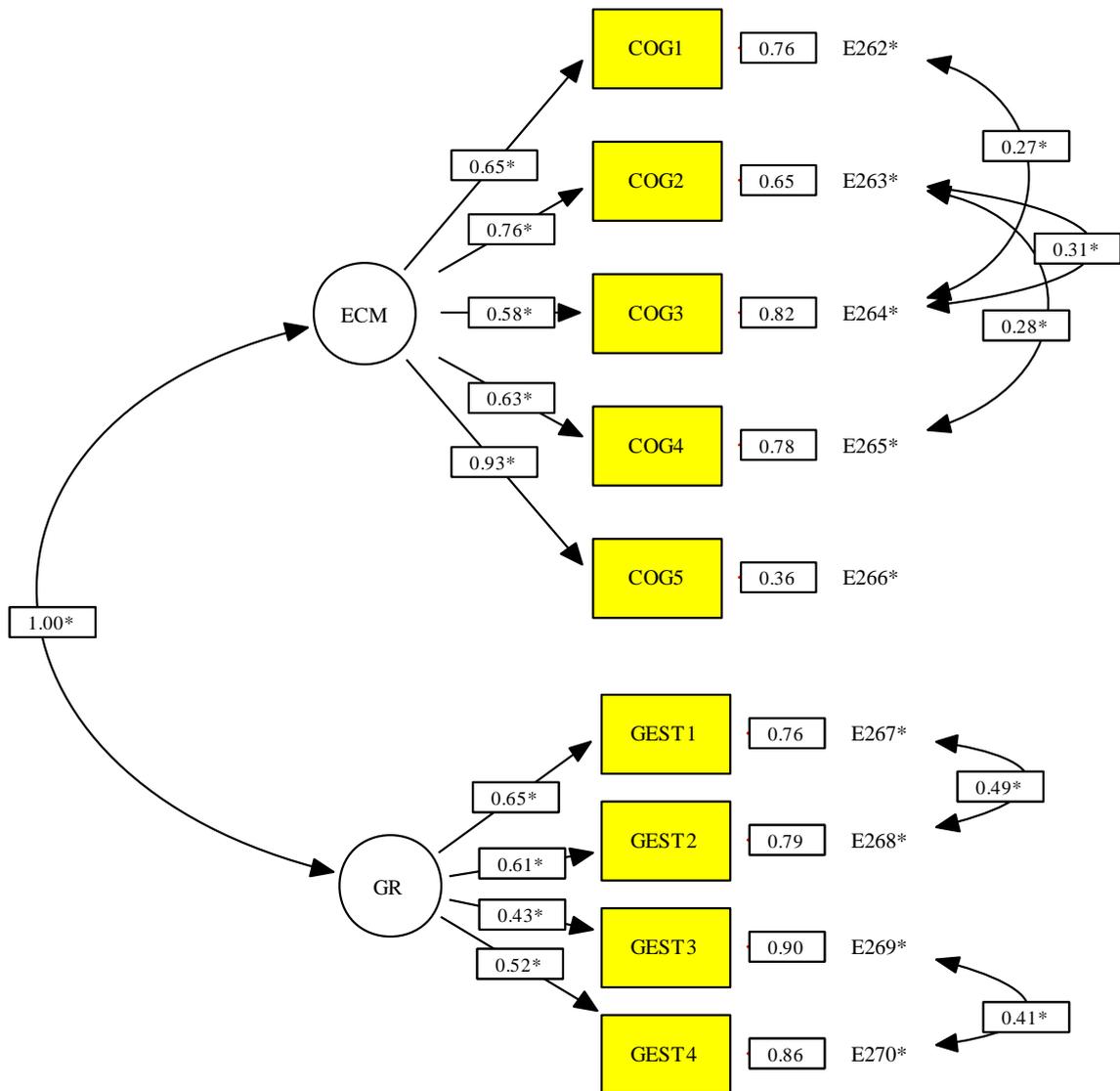
- 3.1. Modelo de um pedido de anuência para a divulgação do questionário em uma universidade

ANEXO 1



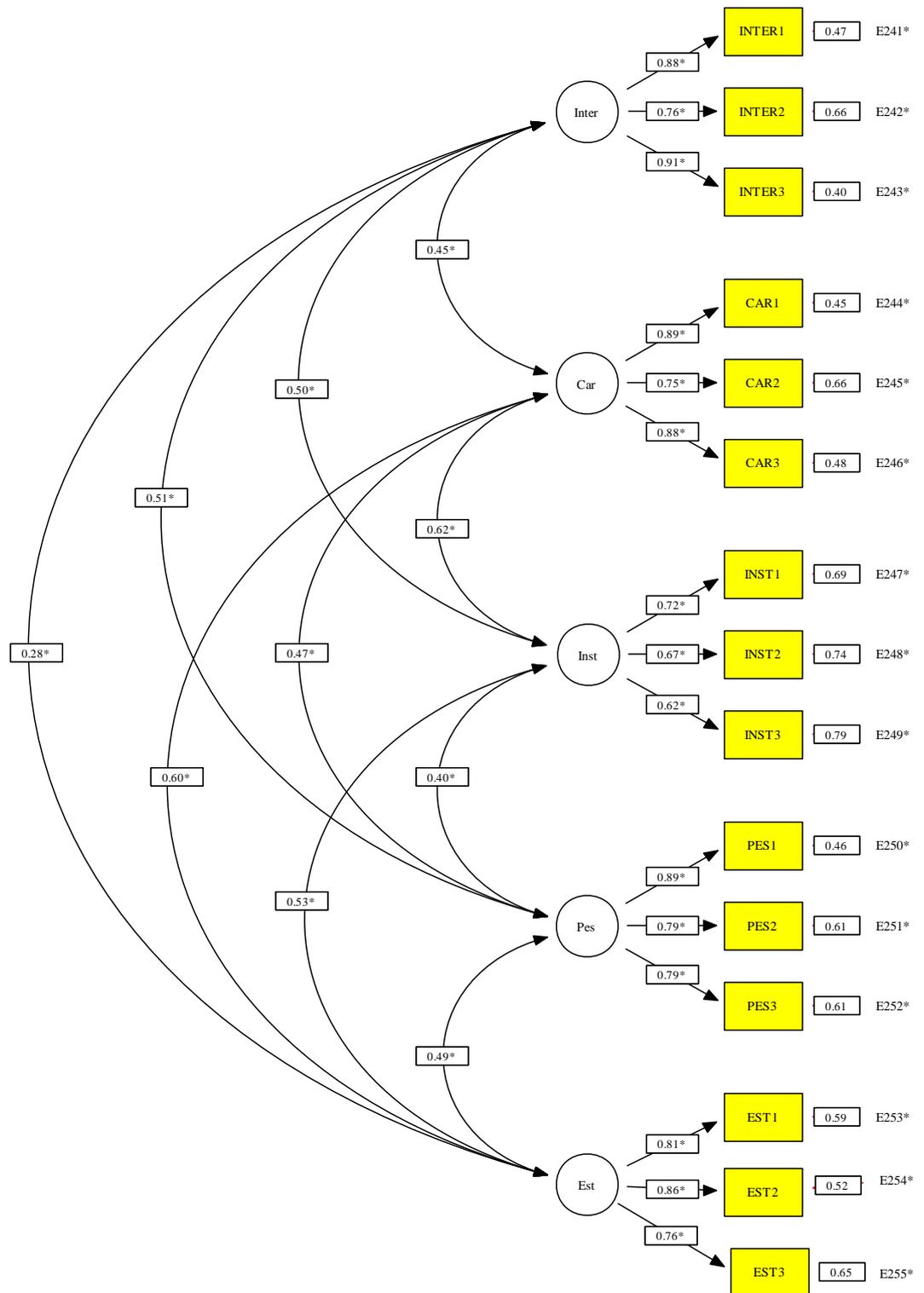
$\chi^2_{(6)} = 35.90$; $p = .001$; CFI = .96; SRMR = .05; RMSEA = .11

1.1. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* (MSLQ) para a motivação



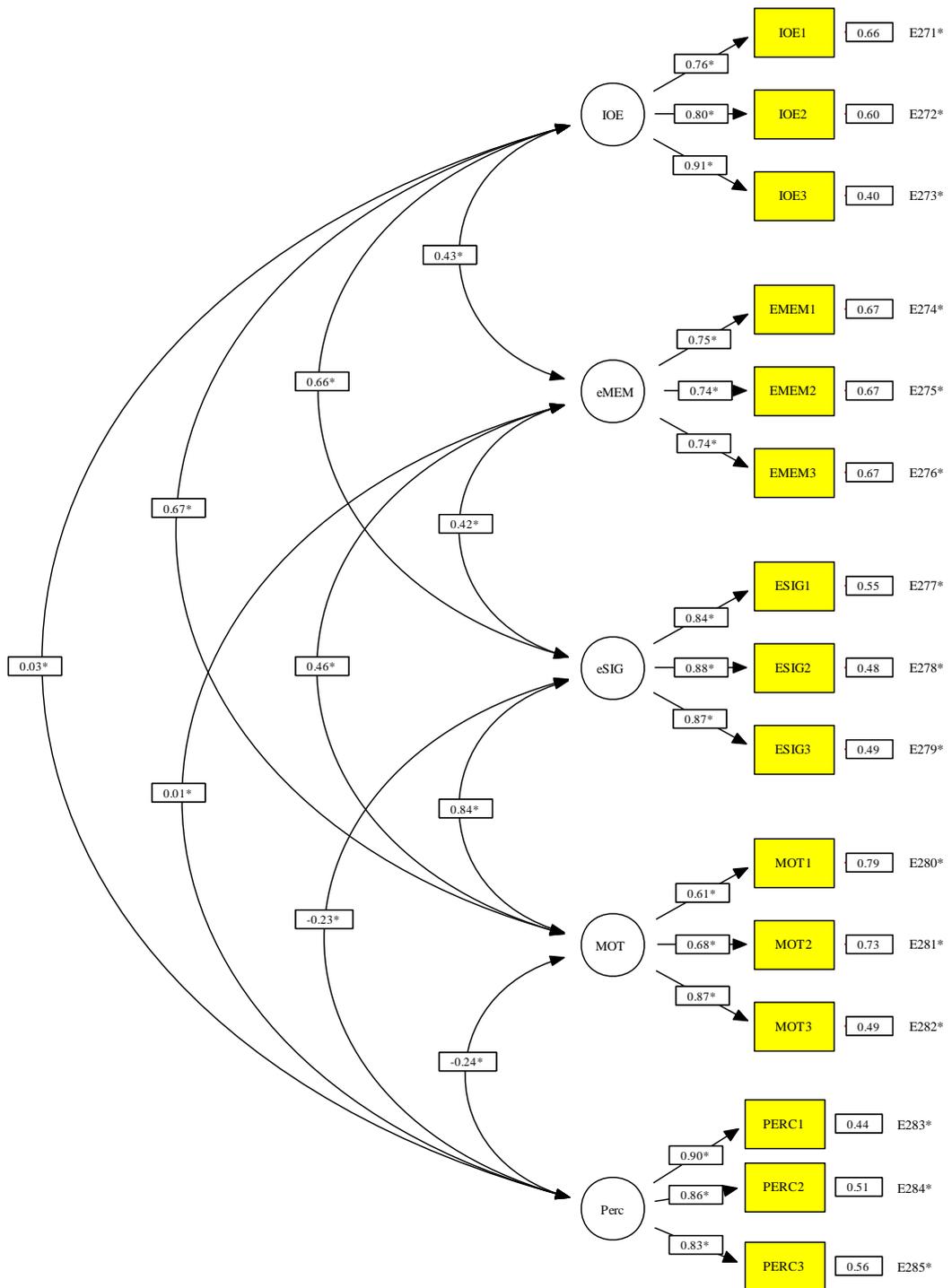
$\chi^2_{(21)} = 101.44$; $p = .001$; CFI = .96; SRMR = .06; RMSEA = .10

1.2. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Motivated Strategies of Learning Questionnaire* (MSLQ) para as estratégias de aprendizagem



$\chi^2_{(20)} = 283.65; p = .001; CFI = .94; SRMR = .05; RMSEA = .08$

1.3. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Questionário de Vivências Acadêmicas* (QVA)



$\chi^2 (77) = 202.91; p = .001; CFI = .96; SRMR = .05; RMSEA = .06$

1.4. Análise fatorial confirmatória de 1ª ordem do *Inventário de Atitudes e Comportamentos Habituais de Estudo (IACHE)*

ANEXO 2

ANEXO 3



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
Departamento de Educação e Psicologia

XX de XXXXXX de 20XX

Exmo. Reitor
Universidade XXX

Professor Doutor XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

No âmbito de um projecto de dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, em curso na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, está a decorrer uma investigação que se intitula “Motivação e Hábitos de Estudo em estudantes universitários – Comparação entre tunantes e não-tunantes”. Nesta medida, venho colocar à consideração de V.^a Exa. a possibilidade de serem colocados numa plataforma online alguns questionários de recolha de dados na Universidade XXXX, a alunos da vossa instituição. Todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos, não sendo assim necessário proceder à identificação dos participantes. A recolha e o tratamento dos dados ficarão a cargo da mestranda Dr.^aOlinda Coutinho, que efectuará os contactos necessários com a vossa instituição.

Esperando de V.^a Exa. a melhor compreensão e colaboração, fico a aguardar autorização, dispondo-me para qualquer explicação complementar.

Os contatos da mestranda são:

Telemóvel: 934128366

E-mail: olindamarisa_840@hotmail.com

Com os melhores cumprimentos