

Prorrogação da Gratificação Acadêmica e sua Relação com as Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem

Resumo

Contexto e Objetivo: A prorrogação da gratificação acadêmica é uma capacidade de regulação dos indivíduos e constitui um aspecto da autorregulação da aprendizagem, ou seja, do conjunto de pensamentos, sentimentos e ações gerados por alguém para alcançar os objetivos acadêmicos desejados. Este estudo teve como objetivo analisar a prorrogação da gratificação acadêmica, verificando sua relação com as estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Método: A pesquisa caracteriza-se como *survey*, estudo descritivo e quantitativo. A amostra constituiu-se por 133 estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Resultados e Contribuições: Após a realização de testes de Kruskal-Wallis e correlação de Spearman, verificou-se que estudantes do gênero feminino fizeram maior uso das estratégias de aprendizagem, enquanto estudantes que não desempenham atividades remuneradas de modo simultâneo ao curso apresentaram mais propensão a prorrogar a gratificação acadêmica. Concomitantemente, concluiu-se que a prorrogação da gratificação acadêmica está, de forma geral, positivamente correlacionada com as estratégias de aprendizagem, especificamente às estratégias metacognitivas, cognitivas (de ensaio, elaboração e organização) e à gestão do tempo e do ambiente de estudo. Espera-se, com a realização deste estudo, contribuir para a análise das atitudes autorreguladas desenvolvidas pelos estudantes de Ciências Contábeis e, em última instância, fornecer informações importantes para a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Prorrogação da gratificação acadêmica, Estratégias de aprendizagem, Ciências Contábeis.

Lua Syrma Zaniah Santos

Mestranda em Controladoria e Contabilidade pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Contato:** Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP: 31270-901.
E-mail: luasyrma@gmail.com

Juliana Ribeiro Souza

Mestranda em Controladoria e Contabilidade pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Contato:** Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP: 31270-901.
E-mail: julianaribeiro.jrs@gmail.com

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Contato:** Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP: 31270-901.
E-mail: jvac@face.ufmg.br

Bruna Camargos Avelino

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Contato:** Av. Antonio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte/MG, CEP: 31270-901.
E-mail: bcavelino@gmail.com

1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pelo envolvimento dos elementos: estudante, professor, conteúdo e instituição. Por meio de técnicas pedagógicas e didáticas o professor tem o papel de ensinar o conteúdo e os estudantes devem desenvolver técnicas próprias para aprendê-lo (Silva & Oliveira, 2010). Nesse sentido, ao longo de sua experiência acadêmica, o estudante faz uso de estratégias para a regulação da sua aprendizagem.

Segundo Pintrich (1999), a regulação da aprendizagem pode se referir à cognição do estudante, no momento de resolver um problema, e pode também estar relacionada com aspectos como a gestão do tempo e do ambiente da aprendizagem. Durante o curso, para permanecer focado em seus objetivos acadêmicos, o estudante deve fazer algumas escolhas, como, por exemplo, sair com os amigos ou estudar para um exame com o objetivo de obter uma boa nota. Esta situação de escolha de preferência caracteriza a prorrogação da gratificação acadêmica (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Bembenutty e Karabenick (2004) enunciam que a prorrogação da gratificação se refere à preferência por uma recompensa maior, temporalmente distante, em relação a uma recompensa menor disponível agora. Conforme os autores, em termos acadêmicos, a prorrogação corresponde ao adiamento pelos estudantes de oportunidades disponíveis, em favor de perseguir metas acadêmicas que são temporariamente remotas, porém, mais valiosas.

A prorrogação da gratificação acadêmica é uma capacidade de regulação dos indivíduos e constitui um aspecto da autorregulação da aprendizagem, ou seja, do conjunto de pensamentos, sentimentos e ações gerados por alguém para alcançar os objetivos acadêmicos desejados (Bembenutty & Karabenick, 2004). De acordo com Zimmerman e Schunk (2001), indivíduos autorregulados são persistentes, estratégicos e capazes de avaliar o seu desempenho, o que não ocorre com aqueles que são pouco autorregulados.

Nesta perspectiva, o estudante autorregulado desenvolve as estratégias de aprendizagem, que compreendem a cognição, a metacognição e a gestão de recursos. Por meio da cognição, ele compreende como a informação é processada e codificada e estabelece formas de memorizar o conteúdo. Na metacognição, ele planeja, monitora e autorregula seu desempenho. E, mediante a gestão de recursos, gere e controla o ambiente físico e social e os recursos disponíveis (Testa, 2006).

Contudo, considerando o número expressivo de estudos internacionais realizados a respeito desta temática (Mischel, Shoda & Peake, 1988; Bembenutty & Karabenick, 1998; Bembenutty, 1999 e Bembenutty, 2007; Avci (2013), Stolarski, Ledzińska & Matthews, 2013; Milfont & Schwarzenthal, 2014; Watson e Milfont, 2017), poucas são as pesquisas nacionais que abordam a prorrogação da gratificação acadêmica em relação aos procedimentos de autorregulação da aprendizagem, tais como Testa e Freitas (2005), Pavesi e Alilprandini (2016) e Aguiar e Silva (2017). Desta forma, em consonância com o que foi exposto, tem-se a seguinte questão de pesquisa: qual a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica e as estratégias de autorregulação da aprendizagem?

A relevância deste estudo justifica-se, inicialmente, pela carência ainda perceptível de pesquisas que evidenciem resultados empíricos e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem nacional (Silva, Leal, Pereira & Oliveira, 2015). O estudo contribui para a análise das atitudes autorreguladas desenvolvidas pelos estudantes de Ciências Contábeis, permitindo avaliar as estratégias de aprendizagem destes últimos. Bandura (1997) e Zimmerman (2000) ressaltam que os alunos mais bem-sucedidos usam estratégias de aprendizagem apropriadas e mantêm um alto nível de motivação e a autorregulação durante a aquisição de habilidades pode explicar diferenças individuais entre os estudantes. Esses construtos estão ligados e são essenciais para a tomada de decisões e desenvolvimento humano bem sucedido (Watson & Milfont, 2017).

As estratégias de aprendizagem autorreguladas impactam os resultados do aprendizado, auxiliando os alunos a adquirirem e reterem conhecimentos de uma forma estruturada e metodológica. Conseguir gerenciar de maneira apropriada o tempo e o ambiente do estudo, bem como possuir a capacidade de abdicar de distrações no cotidiano em prol de perseguir um objetivo acadêmico, pode se constituir em um elemento central para uma aprendizagem efetiva, tal como salientado por Testa e Freitas (2005). Destarte, como descrito por Watson e Milfont (2017), o atraso das tarefas de gratificação mede a busca de objetivos futuros, o que condiz com o contexto acadêmico de um curso de graduação, em que estudantes despendem alguns anos de suas vidas em busca de objetivos majoritariamente de longo prazo. Nesse sentido, faz-se importante verificar o uso destes mecanismos por parte dos aprendizes, uma vez que tal análise poderá subsidiar ações por parte de educadores e instituições de ensino, buscando aprimorar o ciclo de ensino e a aprendizagem.

2. Referencial Teórico

2.1 Teoria social cognitiva e Teoria do controle da ação

Em cenários distintos, estudiosos têm investigado os mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem. Neste estudo, duas teorias foram especialmente importantes para a construção dos argumentos. Inicialmente, tem-se a Teoria Social Cognitiva, concebida por Albert Bandura, que considera a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança (Bandura, 1986). Isto significa que o indivíduo pode influenciar seu próprio caminho e as circunstâncias, de maneira intencional. Nesta perspectiva, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladoras e auto-reflexivas, podendo contribuir e influenciar os acontecimentos à sua volta.

A Teoria Social Cognitiva se coloca como um fundamento teórico consolidado no campo da aprendizagem social e constitui-se em um referencial explicativo para a ação e desenvolvimento humanos (Bandura, 1986; Azzi, 2010).

Segundo Bandura (1986), a primeira característica da agência humana é a intencionalidade e, nesta abordagem, as intenções são formadas pelos planos e estratégias de ação que permitirão a realização da mesma. A segunda característica relaciona-se com a extensão temporal da agência a partir da antecipação, ou seja, a previsão dos resultados prováveis de seus atos a fim de guiar os esforços de maneira antecipada. Por serem representados cognitivamente no presente, os futuros imaginados servem como guias do comportamento atual e funcionam, também, como motivadores. A teoria cognitiva considera que os agentes são autorreguladores e não apenas planejadores e prognosticadores, uma vez que os indivíduos são agentes da ação e autoinvestigadores do seu funcionamento. Desta maneira, por meio da autoconsciência funcional, as pessoas refletem sobre sua autoeficácia, bem como sobre a integridade de seus pensamentos e atos, fazendo ajustes quando julgarem ser necessários. Esta agência pessoal ocorre em um contexto social e sofre influências socioestruturais (Bandura, 1986).

Nesta perspectiva, o indivíduo tem a possibilidade de desenvolver sua capacidade de controlar a natureza e a qualidade de suas vidas. As pessoas são vistas como agentes ativos que desempenham certa influência sobre sua própria motivação e ação (Bandura, 2009). O indivíduo, neste contexto, possui um sistema autorreferente que o possibilita agir de forma intencional em direção a objetivos específicos, planejar suas ações e antecipar possíveis resultados (Bandura, 2009).

A autoeficácia percebida ocupa um papel central na Teoria Social Cognitiva, sendo um constructo importante desta última, que está relacionada com as crenças de alguém em seu potencial para organizar e executar ações necessárias para produzir certas realizações (Bandura, 1997). Nesta conjuntura, os mecanismos de aprendizagem abordados nesta pesquisa são mecanismos autorreguladores utilizados pelos indivíduos com a finalidade de compreensão das informações, monitoramento de seu desempenho e aprendizado, monitoração e gestão do ambiente físico e social, assim como dos recursos disponíveis.

Outra contribuição teórica relacionada a esta pesquisa se refere às considerações da Teoria do Controle da Ação, que trata dos aspectos individuais e da capacidade para regular as emoções, cognições, comportamentos e estratégias autorreguladoras para que se obtenha êxito nas ações planejadas (Branco, Peixoto & Alvim, 2013). Além disso, o atraso na gratificação seria uma consequência do sucesso do uso das estratégias de controle volitivo pelos estudantes (Kuhl, 1985, Snow, Como & Jackson, 1996). Adicionalmente, Kuhl (1985) destaca que quando os indivíduos vivenciam distração interna ou externa das intenções promulgadas, existem estratégias diversas que os ajudarão a permanecer focados na tarefa, incluindo atenção seletiva e controle da codificação, motivação, emoção, ambiente e informação em processamento.

A Teoria do controle da ação explica como os estilos pessoais de controle da ação – orientação para a ação e estado – exercem influência na regulação das ações humanas. O componente primordial da teoria é a intenção, ou seja, um objetivo que norteia o indivíduo para o alcance das suas metas. Ressalta-se ainda nesta teoria o papel mediador do controle volitivo entre a intenção inicial e a ação concreta, considerando elementos que compreendem o modo de agir do sujeito no momento presente e no planejamento para as ações futuras (Kuhl, 1985; Branco, Peixoto & Alvim, 2013).

Kuhl (1985) e Branco, Peixoto e Alvim (2013) observam que a orientação para a ação se caracteriza pela tomada de decisão consciente, pelo uso de estratégias autorreguladoras coerentes com a atividade em si e pelo perfil emocional adaptado às situações de insucesso. A presença destes elementos permite a retomada mais efetiva do curso da ação. O estudante com uma forte orientação para a ação é ativo no processo educativo e a criticidade na autoavaliação possibilita mais claramente o planejamento das ações futuras para objetivos diversos. Neste tipo de orientação, o professor é o mediador da aprendizagem. Assim, os indivíduos orientados para a ação iniciam as ações de forma eficaz para alcançar as metas e continuam mais concentrados até a conclusão da atividade.

Por outro lado, a orientação para o estado denota a tendência para a redução da persistência diante do insucesso em ambiente acadêmico. Nesta orientação, as distrações desviam facilmente a atenção da atividade e a retomada do processo decisório é mais lenta para estes indivíduos e o uso das estratégias autorreguladoras é predominantemente desorganizado.

Os dois arcabouços teóricos anteriormente mencionados subsidiaram as análises deste estudo. A utilização das estratégias de aprendizagem pode se relacionar com a disposição do indivíduo em prorrogar a gratificação acadêmica e, neste contexto, é de suma importância o entendimento acerca dos seguintes conceitos-chaves: a autorregulação da aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica.

2.2 Autorregulação da aprendizagem e Prorrogação da gratificação acadêmica

A autorregulação da aprendizagem relaciona-se às estratégias que os estudantes utilizam para regular sua cognição, a fim de controlar seu aprendizado (Pintrich, 1999). Refere-se, portanto, aos “pensamentos, sentimentos e ações gerados por alguém para alcançar os objetivos acadêmicos” (Zimmerman, 1998, p.73).

Pintrich e DeGroot (1990) salientam a existência de três componentes da autorregulação da aprendizagem que são particularmente importantes para o desempenho acadêmico: as estratégias metacognitivas do estudante, o controle e a gestão do esforço nas atividades acadêmicas e as estratégias cognitivas que os estudantes usam para entender e memorizar o conteúdo estudado. É possível dividir tais estratégias em três grupos: as estratégias cognitivas, as metacognitivas e as de gestão dos recursos de aprendizagem. Esta classificação foi estabelecida por McKeachie, Pintrich, Lin e Smith (1986) e será adotada neste estudo, uma vez que possui a vantagem de ser clara e concisa (Filcher & Miller, 2000).

As estratégias cognitivas são essenciais para a compreensão de como a informação é processada no ambiente de aprendizagem. No que se refere às estratégias metacognitivas, elas permitem que o estudante realize o planejamento, o monitoramento e a autorregulação de seu desempenho. Não menos importantes, as estratégias de gestão de recursos de aprendizagem são estratégias utilizadas para organizar e controlar o ambiente físico e social, bem como os recursos disponíveis. Estas últimas se subdividem em quatro grupos: gestão do tempo e do ambiente de estudo, do esforço, da aprendizagem e da procura por ajuda (Pintrich, Smith, Duncan & McKeachie, 1991).

Em uma pesquisa a respeito das estratégias de autorregulação da aprendizagem, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) identificaram quinze categorias de estratégias utilizadas pelos estudantes durante as aulas, nas tarefas de casa e enquanto estudavam. Dentre estas, estão estratégias de autoavaliação, estruturação do ambiente e memorização.

Adicionalmente, o processo de autorregulação está intimamente ligado à prorrogação da gratificação acadêmica, ou atraso na gratificação acadêmica, como é chamada por alguns autores. Para Mischel (1996), o atraso na gratificação é um componente do sistema de autorregulação.

A prorrogação da gratificação acadêmica está relacionada ao adiamento de oportunidades pelos alunos, que eram imediatamente disponíveis para atender impulsos, em favor de perseguir importantes recompensas acadêmicas ou metas que são temporariamente mais remotas, mas também mais valiosas (Bembenutty & Karabenick, 1998). Esse atraso da gratificação é parte integrante do processo de autorregulação, que pode ser considerado como uma atividade controlável, mas nem sempre consciente, em que operações cognitivas e determinantes motivacionais se organizam para cumprir alguns objetivos.

Uma das questões pertinentes à autorregulação da aprendizagem é referente à aptidão do estudante em permanecer focado a um objetivo, cuidando para que atividades e tarefas relacionadas com a aprendizagem não sejam prejudicadas por atividades alternativas não relacionadas com o aprendizado. Desta forma, a prorrogação da gratificação acadêmica relaciona-se basicamente à opção feita pelo estudante, entre uma gratificação imediata e uma gratificação posterior aparentemente melhor (Bembenutty e Karabenick, 2004).

Testa (2006) afirma que um estudante bem-sucedido necessita ter resistência a tentações que as gratificações imediatas trazem, para que a probabilidade de alcançar objetivos mais distantes e presumidamente mais importantes seja aumentada.

Nota-se, portanto, que a prorrogação da gratificação é um processo distinto da procrastinação, caracterizada como um comportamento comum às pessoas, principalmente quando relacionada a tarefas cotidianas (Enumo & Kerbauy, 1999). Procrastinar consiste em postergar o início, o desenvolvimento ou o término de uma atividade (Ferrari, Johnson & Mccown, 1995), podendo afetar diretamente e negativamente o desempenho do indivíduo em seu trabalho, escola, relacionamentos e em casa. A prorrogação da gratificação, pelo contrário, está relacionada ao adiamento de oportunidades, trata-se de um processo de escolha que pode, quando aplicado, favorecer o sucesso acadêmico.

2.3 Estudos anteriores

No que se refere às investigações empíricas acerca do assunto aqui abordado, podem-se citar internacionalmente os estudos de Mischel, Shoda e Peake (1988), Bembenutty e Karabenick (1998), Bembenutty (1999), Bembenutty (2007), Avci (2013) e Watson e Milfont (2017). Os primeiros investigaram uma série de experimentos que analisaram o comportamento de crianças na pré-escola quanto ao adiamento de gratificações e, uma década depois, analisaram 95 destas crianças, já adolescentes. Os autores concluíram que as crianças que optaram por adiar a gratificação quando pré-escolares anos mais tarde mostraram-se, acadêmica e socialmente, mais competentes do que aquelas que preferiram gratificação imediata.

Bembenutty e Karabenick (1998) examinaram a pretensão de 369 estudantes de psicologia em prorrogar a gratificação em ambientes acadêmicos. Para isto, desenvolveram a escala *Academic Delay of Gratification Scale* (ADOGS), que continha itens para identificar a propensão dos respondentes em adiar gratificações. Os resultados indicaram uma grande rede de associações entre a prorrogação da gratificação e o uso de estratégias de aprendizagem, especialmente em relação a gestão de tempo, ambiente de estudo e esforço. Concluíram que os alunos que adiaram a gratificação também tenderam a exercer controle sobre outros aspectos do seu ambiente de aprendizagem. Bembenutty (1999) analisou o comportamento de 102 estudantes universitários matriculados em cursos de matemática em relação à prorrogação de gratificações, também mediante a aplicação da ADOGS. Os resultados permitiram inferir que a prorrogação da gratificação e seus determinantes motivacionais diferem em função de duas orientações principais: para as tarefas e para o desempenho.

O estudo de Bembenutty (2007) analisou 364 estudantes universitários matriculados em cursos de introdução à psicologia de uma universidade pública, a fim de averiguar se diferenças étnicas e relativas ao gênero influenciavam o comportamento de prorrogar gratificações. A conclusão foi que estudantes do gênero feminino pertencentes a etnias consideradas minorias apresentam maior vontade de adiar a gratificação do que homens brancos. No entanto, suas notas foram inferiores, o que pode ser explicado pelo seu baixo nível de autoconfiança na realização das tarefas.

Avci (2013) realizou um estudo com 508 estudantes universitários com o objetivo de investigar as relações entre a autorregulação, as perspectivas de tempo futuro e o atraso da gratificação no campo acadêmico. De acordo com os resultados da pesquisa, verificou-se que os alunos estabeleciam metas distantes para si mesmos e metas com suas ações atuais, valorizando ações que lhes permitissem atingir seus objetivos e superar os problemas causados por distrações ambientais que os impediam de alcançar esses objetivos mais facilmente.

Watson e Milfont (2017) analisaram uma amostra de 345 estudantes de graduação por meio de uma análise autorregressiva de defasamento cruzado e seus resultados mostraram uma relação bidirecional entre autocontrole e atraso da gratificação, ou seja, a autorregulação previu mudança no atraso da gratificação e vice-versa.

No contexto dos trabalhos nacionais, Teste e Freitas (2005) tiveram por objetivo identificar o perfil do estudante de graduação em Administração em relação à prorrogação da gratificação em situações acadêmicas e em relação à autorregulação do tempo e do ambiente de aprendizagem. Para tal, realizaram um *survey* exploratório-descritivo com 292 estudantes de graduação em Administração e de outros três cursos de duas Universidades de Porto Alegre. Os autores constataram que a autorregulação pode ser alta em alguns aspectos e baixa em outros, refletindo diferentes capacidades dos indivíduos.

Pavesi e Alilprandini (2016) investigaram o perfil de aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância de três instituições de ensino superior de diferentes áreas de conhecimento no Brasil. Os achados foram no sentido de haver um alto nível de autorregulação dos alunos em relação ao estabelecimento de metas e à estruturação do ambiente, e um nível moderado de autorregulação em relação às estratégias para as tarefas, gerenciamento do tempo, autoavaliação e procura por ajuda.

Em uma análise comparativa do perfil de estudantes de Ciências Contábeis da modalidade presencial e a distância quanto ao uso de estratégias autorreguladas na aprendizagem, Aguiar e Silva (2017) concluíram que as estratégias mais empregadas pelos estudantes de contabilidade foram as de estabelecimento de objetivos e planejamento e a de memorização.

3. Metodologia

3.1 Definição das características da pesquisa, amostra e fonte de dados

Esta pesquisa caracteriza-se como *survey* ou levantamento, pois contou com o auxílio de um questionário. Adicionalmente, quanto aos objetivos, trata-se de um estudo descritivo ao evidenciar o comportamento e a relação entre as variáveis de estratégias de aprendizagem e prorrogação da gratificação acadêmica. Apresenta abordagem quantitativa, ao utilizar-se de testes estatísticos, tais como estatísticas descritivas e correlação (Beuren, 2008), valendo-se de fontes secundárias e primárias para atender ao objetivo geral de analisar a prorrogação da gratificação acadêmica, verificando sua relação com as estratégias de autorregulação da aprendizagem.

3.2 Coleta dos Dados

Para verificar a relação entre os mecanismos de autorregulação da aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica, optou-se pela aplicação de um questionário aos estudantes componentes da amostra. Os respondentes tiveram acesso ao questionário impresso, aplicado presencialmente pelas pesquisadoras com o consentimento dos docentes das disciplinas, em seis turmas do curso. A escolha das disciplinas se deu mediante critérios de acessibilidade e/ou disponibilidade dos professores em auxiliar na pesquisa, sendo consideradas turmas de diferentes períodos do curso, envolvendo estudantes dos primeiros anos, período intermediário e final. Portanto, reitera-se o caráter não probabilístico da amostra analisada. Os dados foram coletados durante os meses de maio e junho de 2017.

O instrumento utilizado consistiu em três partes: (i) informação geral sobre o participante, incluindo informações sobre gênero, idade, estado civil, exercício de alguma atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não, dentre outras; (ii) escala para identificar as estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e gerenciamento de recursos. Neste estudo, utilizou-se para tal a parte dois do MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), desenvolvido previamente pelo *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning* da Universidade de Michigan, adotado nas principais pesquisas relacionadas ao tema, que passou por validações em diversos países e áreas do conhecimento (Chen, 2002); e (iii) escala para avaliar a prorrogação da gratificação acadêmica, sendo utilizada a ADOGS (*Academic Delay of Gratification Scale*), desenvolvida e validada por Bembenuitty e Karabenick (1998). Em relação a esta última escala, embora tenha sido desenvolvida há quase duas décadas, destaca-se que as assertivas nela elencadas possuem caráter geral e atemporal, podendo ser utilizadas em diferentes épocas e contextos. As escalas analisadas neste estudo foram traduzidas pelas autoras e conferidas por duas professoras doutoras lotadas na UFMG, todas com conhecimento na língua inglesa para que fossem evitados possíveis erros na tradução.

Na escala de estratégias de aprendizagem, parte dois do MSQ, foram apresentadas cinquenta afirmações aos estudantes, que deveriam avaliar a intensidade em que a declaração era verdadeira sobre ele, em uma escala que variava de 1 (não é a verdade sobre mim) a 7 (muito verdadeiro sobre mim). Quanto maior o valor marcado pelo estudante, maior a adoção do tipo de estratégia proposto. Por exemplo, na seguinte assertiva: “Quando eu estudo para minhas aulas, eu pratico dizendo o conteúdo para mim mesmo”, o respondente deveria indicar o grau de veracidade da afirmativa quando aplicada à vida real dele. A *proxy* utilizada para a análise das estratégias de aprendizagem consistiu na pontuação total obtida pelo estudante na escala em questão – parte dois do MSQ.

Por sua vez, a escala ADOGS fornecia aos alunos dez oportunidades de escolhas que possuíam dois cursos de ação alternativos (A e B). O estudante deveria marcar em uma escala numerada de 1 a 4, na qual se lia: (1) com certeza escolheria A, (2) provavelmente escolheria A, (3) provavelmente escolheria B e (4) com certeza escolheria B. Quanto maior o valor marcado pelo estudante, maior a propensão para utilizar-se da prorrogação da gratificação acadêmica. Por exemplo, tendo em vista as assertivas: “(A) Ir para uma festa na noite anterior a uma prova deste curso e estudar somente se você tiver tempo, OU (B) Estudar primeiro e ir para festa somente se você tiver tempo”, o discente deveria indicar qual das duas escolheria e, além disso, o grau de propensão da escolha quando a situação era aplicada à vida real dele. A *proxy* utilizada para a análise da prorrogação da gratificação acadêmica consistiu na pontuação total obtida pelo estudante na escala ADOGS.

Salienta-se, por fim, que a realização da pesquisa deu-se mediante o consentimento dos participantes, após os devidos esclarecimentos: a participação seria voluntária e o estudante poderia cancelar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidade ou impacto em sua situação no curso ou notas; o anonimato do respondente seria garantido, de modo que não haveria riscos de que dados individuais fossem identificados; e a análise dos resultados seria feita e divulgada de forma agregada.

Adicionalmente, a aplicação do questionário somente foi efetivada após o cumprimento de um pré-teste na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que 20 alunos do curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade preencheram o instrumento de pesquisa e fizeram sugestões de modificações que foram incorporadas na versão final. Os estudantes levaram, em média, 30 minutos para o preenchimento, sendo todos os questionários aproveitados, exceto aqueles que compuseram o pré-teste.

3.3 Técnicas de Análise dos Dados

A partir das ferramentas elencadas no tópico anterior, foram realizadas análises com base em estatísticas descritivas, análise de confiabilidade das escalas (via alfa de Croanbach), teste de Kruskal-Wallis e correlação de Spearman, a fim de encontrar o comportamento e a relação entre os instrumentos de autorregulação da aprendizagem utilizados pelos estudantes de Ciências Contábeis e a prorrogação da gratificação acadêmica neste contexto.

A estatística descritiva é utilizada para descrever e caracterizar a amostra, por meio de análise da frequência e dispersão das variáveis (Maroco, 2010). Deste modo, por meio desta técnica, as características da amostra do estudo podem ser evidenciadas. Em relação à análise de confiabilidade, segundo Hair Jr, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009, p. 126), esta refere-se a “uma avaliação do grau de consistência entre múltiplas medidas de uma variável”. Configura-se como um teste em que a consistência das respostas de um indivíduo é medida em dois pontos no tempo, a fim de garantir que as respostas não sejam muito variadas e que uma medida tomada em qualquer instante seja confiável (Hair Jr *et al.*, 2009). Ainda conforme os autores, o *Alfa de Croanbach* destaca-se como uma medida amplamente utilizada para mensurar a confiabilidade. Este coeficiente varia de 0 a 1, sendo os valores de 0,60 a 0,70 considerados o limite inferior de aceitabilidade. Assim, a confiabilidade das escalas que medem as estratégias de aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica podem ser testadas.

O teste de Kruskal-Wallis é utilizado “para testar se duas ou mais amostras provêm de uma mesma população ou se de populações diferentes, ou se de igual modo, as amostras provêm de populações com a mesma distribuição” (Maroco, 2010, p.227). Desta forma, pode-se verificar se existe diferença entre as características dos respondentes e as estratégias de aprendizagem adotadas ou as escolhas de prorrogação da gratificação acadêmica nas populações em análise. Destaca-se que o termo população, aqui, refere-se a um conjunto de indivíduos que possuem uma determinada característica dentro da amostra do estudo, como, por exemplo, o conjunto de indivíduos que exerce algum tipo de atividade remunerada.

O teste de Correlação de Spearman caracteriza-se como uma medida de associação não paramétrica entre duas variáveis pelo menos ordinais, de modo que não é preciso atender a pressupostos de distribuição das variáveis (Maroco, 2010). Este coeficiente mede a intensidade e direção da associação entre duas variáveis, podendo variar de -1 a 1. Quanto mais próximo o valor do coeficiente é dos valores extremos (-1 e 1), maior é a associação ou relação entre as variáveis. O sinal evidencia o sentido dessa relação, que pode ser negativa ou positiva. Assim, pode-se avaliar como se dá a relação das estratégias de aprendizagem com a prorrogação da gratificação acadêmica.

4. Análise de Resultados

4.1 Perfil dos respondentes

A partir dos dados obtidos por meio dos questionários, verificou-se que, dentre os respondentes da pesquisa, 42,9% são do gênero feminino e 57,1% do gênero masculino. Nos estudos realizados por Bembemutty e Karabenick (1998) e Bembemutty (1999) acerca da temática da prorrogação da gratificação, houve predominância de estudantes do gênero feminino, representando cerca de 60% da amostra.

Na Tabela 1, apresenta-se um resumo do perfil dos respondentes.

Tabela 1
Perfil dos respondentes

Identificação		Frequência	%
Gênero	Feminino	57	42.9%
	Masculino	76	57.1%
	Não informado	0	0.0%
	Total	133	100.0%
Estado Civil	Solteiro	112	84.2%
	Casado/União Estável	21	15.8%
	Divorciado	0	0.0%
	Total	133	100.0%
Tipo de Instituição de Ensino em que cursou o ensino médio	Pública	78	58.6%
	Privada	55	41.4%
	Não informado	0	0.0%
	Total	133	100.0%
Atividade Remunerada	Sim	116	87.2%
	Não	17	12.8%
	Total	133	100.0%

Fonte: elaborada pelas autoras.

Em relação ao estado civil, 84,2% dos estudantes analisados são solteiros, enquanto 15,8% encontram-se casados ou em união estável. Dentre os estudantes solteiros, 86,6% exercem algum tipo de atividade remunerada. Além disso, 58,6% dos respondentes cursaram a maior parte do ensino médio em escola pública e 87,2% desenvolvem algum tipo de atividade remunerada (projeto de iniciação científica com bolsa, estágio, emprego etc.). Ao realizar-se análise similar segregando por gênero, nota-se que 78,9% das mulheres são solteiras, 59,6% cursaram o ensino médio em escola pública e 84,2% exercem atividade remunerada. Quanto aos homens, 88,2% são solteiros, 57,9% cursaram o ensino médio em escola pública e 89,5% exercem atividade remunerada. Trata-se, portanto, de perfis similares.

4.2 Análise das escalas

As escalas empregadas no estudo foram a segunda parte do MSQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), que identifica as estratégias de aprendizagem (cognitivas, metacognitivas e gerenciamento de recursos) e a ADOGS (*Academic Delay of Gratification Scale*), que avalia a prorrogação da gratificação acadêmica.

Para verificar a confiabilidade dessas escalas, executou-se, no software estatístico SPSS, o teste de Alfa de Croanbach. Para a escala do MSQ, obteve-se um alfa de 0,857, enquanto que para escala ADOGS o alfa foi de 0,749. Como apresentado anteriormente, o limite de aceitabilidade varia entre 0,60 a 0,70. Desta forma, verifica-se que as escalas utilizadas no estudo apresentam graus de confiabilidade aceitáveis.

A escala de estratégias de aprendizagem se originou da tradução das afirmativas que compunham a segunda parte do MSQ. Estas afirmativas foram segregadas e classificadas conforme Pintrich *et al.* (1991). As classificações obtidas foram: *estratégias cognitivas* – subdivididas em ensaio, elaboração, organização e pensamento crítico; *estratégias metacognitivas*; e *estratégias de gestão de recursos* – subdivididas em gestão do tempo e do ambiente de estudo, do esforço, da aprendizagem e procura por ajuda. Lembrando que, nesta escala, os estudantes deveriam avaliar a intensidade em que a declaração era verdadeira sobre ele, em uma escala que variava de 1 (não é a verdade sobre mim) a 7 (muito verdadeiro sobre mim). Considera-se que quanto maior a pontuação total obtida na escala, maior é a adoção das estratégias de aprendizagem. Na Tabela 2, apresentam-se as referidas classificações e os resultados da aplicação desta escala para cada afirmativa do instrumento.

Tabela 2

Resultados da aplicação da Escala de Estratégias de Aprendizagem - MSQL

		Média	Desvio padrão	Frequencia (%)						
				1	2	3	4	5	6	7
Ensaio	8. Quando eu estudo para minhas aulas, eu pratico dizendo o conteúdo para mim mesmo.	4.56	1.868	7	10	14	12	21	16	20
	15. Ao estudar para minhas aulas, eu leio minhas anotações e leituras das aulas repetidamente.	4.44	1.936	11	9	13	15	16	19	17
	28. Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes na aula.	5.23	1.531	2	5	7	12	22	31	21
	41. Faço listas de itens importantes para cada matéria e memorizo as listas.	3.53	1.857	18	17	17	15	14	14	5
Elaboração	31. Tento relacionar ideias de uma matéria com as de outras matérias sempre que possível.	5.12	1.697	2	8	9	13	16	26	26
	22. Quando estudo para uma aula, coloco informações de diferentes fontes, como palestras, leituras e discussões.	3.05	1.894	28	20	16	16	7	5	8
	33. Ao ler para a aula, tento relacionar o conteúdo com o que já sei.	5.52	1.433	1	4	4	10	21	31	29
	36. Quando eu estudo para uma matéria, eu escrevo breves resumos das ideias principais das leituras e de minhas anotações de aula.	4.86	1.955	8	7	12	10	17	18	28
	38. Tento entender o conteúdo da aula fazendo conexões entre as leituras e a exposição do professor em aula.	4.95	1.639	4	6	10	12	26	23	19
	50. Tento aplicar ideias a partir de leituras da matéria em outras atividades, como palestras e discussões.	3.98	1.794	10	15	15	20	17	13	10
Cognição	1. Quando eu estudo as leituras para minhas aulas, eu esboço o conteúdo para me ajudar a organizar meus pensamentos.	4.41	2.004	11	8	17	14	14	15	21
	11. Quando eu estudo para minhas aulas, eu leio e releio minhas notas de aula e tento encontrar as ideias mais importantes.	4.95	1.860	8	4	11	11	16	28	22
Organização	18. Faço diagramas simples ou tabelas para me ajudar a organizar o conteúdo do curso.	3.59	2.016	20	17	17	10	14	10	11
	32. Quando eu estudo para uma matéria, eu recorro às minhas anotações de aula e faço um esboço de conceitos importantes.	4.95	1.821	6	8	7	13	20	22	24
Pensamento crítico	7. Muitas vezes encontro-me a questionar coisas que ouço ou leio nas minhas aulas para decidir se as considero convincentes.	4.61	1.546	4	6	11	24	26	16	13
	16. Quando uma teoria, interpretação ou conclusão é apresentada em sala de aula ou nas leituras, tento decidir se há uma boa evidência de apoio.	3.93	1.548	7	13	17	25	21	13	4
	20. Trato o conteúdo do curso como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias sobre isso.	3.77	1.718	11	15	18	20	19	10	7
	35. Tento relacionar minhas próprias ideias com o que estou aprendendo nas minhas aulas.	4.93	1.528	1	5	17	14	20	26	17
	40. Sempre que leio ou ouço uma afirmação ou uma conclusão em aula, penso em possíveis questionamentos sobre estes.	4.02	1.758	10	13	13	20	21	16	7

	Média	Desvio padrão	Frequência (%)						
			1	2	3	4	5	6	7
2. Durante o horário de aula, muitas vezes perco pontos importantes porque estou pensando em outras coisas.	5.04	1.725	4	7	7	16	23	14	29
5. Quando leio para minhas aulas, faço perguntas para ajudar a focar minha leitura.	3.80	1.858	12	18	17	16	16	11	10
10. Quando fico confuso sobre algo que estou lendo na aula, volto e tento esclarecer.	5.27	1.513	3	2	9	12	19	34	21
13. Se as leituras das aulas são difíceis de entender, eu mudo a maneira como eu leio o conteúdo.	4.27	1.693	6	12	14	20	21	17	10
23. Antes de estudar um novo conteúdo do curso, o examino para ver como ele é organizado.	3.35	1.896	20	21	15	14	13	9	8
24. Eu me faço perguntas para ter a certeza de entender os materiais que tenho estudado na sala de aula.	4.04	1.856	10	17	11	20	18	12	12
25. Tento mudar a maneira como estudo para me adequar aos requisitos do curso e ao estilo de ensino do professor.	4.19	1.693	6	13	16	22	19	15	9
26. Muitas vezes leio textos para minhas aulas, mas descubro que não entendi do que se trata.	4.37	1.971	13	6	16	15	16	16	18
30. Tento pensar sobre um texto para decidir o que eu deveria aprender com ele, em vez de apenas lê-lo ao estudar para minhas aulas.	3.83	1.773	14	14	8	25	20	14	5
45. Ao estudar para minhas matérias, tento determinar quais conceitos não estou entendendo bem.	5.49	1.363	2	1	5	17	17	31	27
47. Quando estudo para a aula, estabeleço metas para mim mesmo, a fim de dirigir minhas atividades em cada período de estudo.	4.20	1.811	10	11	14	18	21	15	11
48. Se eu ficar em dúvida ao fazer anotações na aula, me certifico de solucioná-las depois.	4.49	1.752	6	10	13	17	20	21	13

Metacognição

		Média	Desvio padrão	Frequência (%)						
				1	2	3	4	5	6	7
Tempo e ambiente de estudo	4. Eu costumo estudar em um lugar onde eu possa me concentrar no meu trabalho de classe.	5.29	1.604	2	7	5	12	19	29	26
	12. Eu uso bem meu tempo de estudo para minhas aulas.	3.68	1.555	11	13	22	24	17	11	2
	21. Acho difícil aderir a um programa de estudos.	4.14	1.841	10	13	13	20	18	14	12
	34. Eu tenho um lugar regular reservado para estudar.	4.23	1.996	13	13	10	12	20	17	15
	39. Eu me certifico em manter em dia as leituras semanais e as tarefas para as matérias.	3.14	1.754	20	22	23	10	10	11	4
	42. Eu frequento a aula regularmente.	5.88	1.552	2	4	3	7	9	26	49
	46. Muitas vezes acho que não passo muito tempo nas minhas aulas por causa de outras atividades.	3.84	2.236	26	8	13	10	12	14	17
	49. Eu raramente encontro tempo para revisar minhas anotações ou leituras antes de uma prova.	3.88	1.927	16	13	11	23	15	10	12
	6. Muitas vezes me sinto tão preguiçoso ou entediado quando estudo para minhas aulas que desisto antes de terminar o que planejei fazer.	4.48	1.964	7	14	14	12	17	14	22
Gestão de recursos	17. Eu trabalho duro para fazer as atividades bem em minhas aulas, mesmo se eu não gosto do que estamos fazendo.	4.53	1.612	4	7	16	19	27	13	14
	29. Quando o trabalho das aulas é difícil, eu desisto ou apenas estudo as partes fáceis.	3.07	1.684	20	23	23	14	11	4	5
	43. Mesmo quando os materiais do curso são entediados e desinteressantes, eu consigo continuar estudando até terminar.	4.04	1.815	11	14	10	27	14	14	10
Aprendizagem	3. Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes tento explicar o conteúdo a um colega ou amigo.	3.77	1.905	17	13	14	17	19	11	9
	14. Tento estudar junto com outros alunos da minha turma para completar as tarefas do curso.	3.65	2.178	26	14	10	11	11	15	13
	19. Ao estudar para minhas aulas, muitas vezes reservo tempo para discutir o conteúdo com um grupo de alunos da turma.	2.65	1.763	37	20	18	5	9	10	1
Procurar por ajuda	9. Even if I have trouble learning the content in my classes, I try to do the work on my own, without help from anyone.	4.52	1.881	7	13	11	14	20	16	19
	9. Mesmo que eu tenha dificuldade para aprender o conteúdo em minhas aulas, eu tento fazer o trabalho sozinho, sem ajuda de ninguém.	4.50	1.828	10	4	17	10	23	24	12
	27. Peço ao professor para esclarecer conceitos que eu não entendi bem.	3.83	1.773	14	14	8	25	20	14	5
	30. Tento pensar sobre um texto para decidir o que eu deveria aprender com ele, em vez de apenas lê-lo ao estudar para minhas aulas.	4.79	1.981	9	11	5	10	17	23	23
	44. Tento identificar alunos em sala de aula a quem posso pedir ajuda, se necessário.									

Fonte: Pintrich *et al.* (1991).

De modo geral, em relação às estratégias de “ensaio” da categoria cognição, três, das quatro afirmações listadas evidenciaram maior tendência à adoção desse tipo de estratégia (média de pontuação acima de 4 pontos/frequência maior de pontuações superiores a 4). Consequentemente, os respondentes tendem, em média, a ensaiar os conteúdos, ler e reler as anotações de estudo e decorar palavras-chave para memorizar conceitos importantes. Em relação às estratégias de “elaboração”, quatro, das seis afirmações listadas demonstraram maior tendência ao emprego dessa estratégia, o que significa dizer que os estudantes procuram relacionar os conteúdos de disciplinas diferentes; o conteúdo ministrado com os conhecimentos que já detinham; elaboram resumos e procuram estabelecer conexões entre as leituras e a exposição do professor.

Para a subcategoria “organização”, três, das quatro afirmações listadas evidenciaram maior tendência à adoção desse tipo de estratégia (média de pontuação acima de 4 pontos/frequência maior de pontuações superiores a 4). Portanto, os estudantes, na tentativa de organizar o pensamento tendem, em média, a esboçar o conteúdo, a criar notas e a reler as anotações. Já para “pensamento crítico”, três, das cinco afirmações apresentadas demonstraram maior tendência de adoção dessa estratégia. Os respondentes realizam questionamentos sobre os conteúdos, buscando identificar possíveis relações dos mesmos com ideias pessoais.

Na categoria “metacognição”, nove, das doze afirmações demonstraram maior predisposição à adoção desse tipo de estratégia. Desta forma, caso os estudantes se deparem com dificuldades para compreender um assunto determinado, eles procuram mudar a metodologia de estudo, seja elaborando questões, lendo textos de forma diferente, elencando dúvidas e buscando soluções.

Considerando as estratégias de gestão de recursos, na subcategoria “tempo e ambiente de estudo”, quatro, das oito afirmações listadas evidenciaram tendência à adoção desse tipo de estratégia, porém, constatou-se um equilíbrio entre os respondentes, pois, da mesma forma, quatro afirmativas não demonstraram tendência à adoção desse tipo de estratégia. Não houve um consenso sobre a questão da regulação do tempo e da escolha do melhor ambiente de estudo. Para a subcategoria “esforço”, três, das quatro afirmativas indicaram adoção dessa estratégia. Os estudantes procuram se esforçar para a realização das atividades, mas quando se deparam com dificuldades, não as finalizam.

Em relação à “aprendizagem”, não se constatou tendências para o emprego dessa estratégia, de modo que os estudantes não demonstraram propensão a compartilhar o conhecimento e a realizar discussões com colegas. Por fim, a “procura por ajuda” alinha-se aos resultados da estratégia de gestão de aprendizagem, pois observou-se que os estudantes não buscam ajuda, a não ser do professor.

Em resumo, constatou-se que o estudante autorregulado desenvolve as estratégias de aprendizagem a fim de compreender a informação; estabelecer formas de memorizar o conteúdo; planejar e monitorar seu desempenho. Portanto, estes resultados corroboram o estudo de Testa (2006). Além disso, alinham-se à Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986), no sentido de que o indivíduo pode influenciar seu próprio caminho e as circunstâncias, de maneira intencional; e à Teoria do Controle da Ação, que trata dos aspectos individuais e da capacidade para regular as emoções, cognições, comportamentos e estratégias autorreguladoras para que se obtenha êxito nas ações planejadas (Branco, Peixoto & Alvim, 2013).

A escala de prorrogação da gratificação acadêmica se originou da tradução das dez escolhas entre dois cursos de ação alternativos que compunham a escala ADOGS, desenvolvida por Bembenuity e Karabenick (1998). Nela, o estudante deveria marcar em uma escala numerada de 1 a 4, na qual se lia: (1) com certeza escolheria A, (2) provavelmente escolheria A, (3) provavelmente escolheria B e (4) com certeza escolheria B. Considera-se que quanto maior a pontuação total obtida na escala, maior é a propensão a prorrogar a gratificação acadêmica. Na Tabela 3, apresenta-se os resultados da aplicação desta escala para cada opção de escolha do instrumento.

Tabela 3

Resultados da aplicação da Escala Prorrogação da Gratificação Acadêmica – ADOGS

Escala de Prorrogação da Gratificação Acadêmica - ADOGS	Média	Desvio-padrão	Frequência (%)			
			1	2	3	4
1. (A) Ir a um show ou evento esportivo favorito e estudar menos para este curso, embora isso possa significar obter uma nota inferior em um exame que você terá amanhã, OU (B) Ficar em casa e estudar para aumentar suas chances de obter uma nota maior.	2.60	0.95	13	35	32	20
2. (A) Passar mais tempo com seus amigos e estudar o máximo que puder um pouco antes da prova, OU (B) Estudar um pouco todos os dias para uma prova deste curso e passar menos tempo com seus amigos.	2.19	0.99	30	32	28	10
3. (A) Perder várias aulas para aceitar um convite para uma viagem muito interessante, OU (B) Adiar a viagem até que o curso acabe.	2.53	1.15	27	20	27	26
4. (A) Ir para uma festa na noite anterior a uma prova deste curso e estudar somente se você tiver tempo, OU (B) Estudar primeiro e ir para festa somente se você tiver tempo.	3.12	0.81	2	20	41	37
5. (A) Passar a maior parte de seu tempo estudando apenas o conteúdo interessante deste curso, mesmo que isso possa significar não se sair tão bem, OU (B) Estudar todo o conteúdo que é atribuído para aumentar suas chances de ir bem no curso.	2.90	0.87	6	25	42	27
6. (A) Faltar à aula quando o tempo estiver bom para aproveitá-lo e tentar obter as anotações de alguém mais tarde, OU (B) Participar da aula para ter certeza de que você não perderá nada, mesmo sabendo que o tempo fora está bom.	2.97	0.93	8	20	39	33
7. (A) Sair para se divertir com seus amigos e tentar completar a tarefa quando chegar em casa mais tarde naquela noite, OU (B) Ficar na biblioteca para ter a certeza de que você terminará uma tarefa do curso que deverá ser entregue no dia seguinte.	2.74	0.96	11	28	36	25
8. (A) Estudar para este curso em um lugar com muitas distrações agradáveis, OU (B) Estudar em um lugar onde haja menos distrações para aumentar a probabilidade de você aprender o conteúdo.	3.41	0.77	3	8	34	55
9. (A) Sair logo após a aula para fazer algo que você gosta, mesmo que isto signifique possivelmente não entender o conteúdo para a prova, OU (B) Ficar após a aula para pedir ao professor explicações sobre o conteúdo da prova que você não entendeu.	2.26	0.94	24	37	29	10
10. (A) Escolher um professor (a) para este curso que seja divertido mesmo que ele / ela não faça um bom trabalho explicando o conteúdo, OU (B) Escolher um professor (a) para este curso que não seja tão divertido, mas que faça um bom trabalho explicando o conteúdo.	3.35	0.79	3	11	35	51

Fonte: elaborada pelas autoras.

Percebeu-se que, de modo geral, dentre as dez alternativas de escolha, nove apresentaram tendência dos estudantes para decisões que levam à prorrogação da gratificação acadêmica (média de pontuação acima de 2,25 pontos/frequência maior de pontuações superiores a 2).

A escolha que não superou a média de 2,25 apresentou média de 2,19, o que se considera próximo ao valor elencado como mínimo para tendência à prorrogação. Desta forma, observa-se que, em média, os respondentes tendem a adiar oportunidades disponíveis em favor de perseguir metas acadêmicas que são temporariamente remotas, porém, mais valiosas. Este resultado corrobora os achados dos criadores da escala, Bembenutty e Karabenick (1998), e a Teoria do controle da ação, pela qual mesmo em meio a distrações diversas, os indivíduos encontram estratégias que irão auxiliá-los a permanecerem focados em sua atividade, incluindo ambiente, motivação e atenção seletiva, como ilustrado pela média de 3,41 na questão número oito.

4.3 Análise da distribuição da amostra

O teste de Kruskal-Wallis permite verificar se existe diferença entre as características dos respondentes e as estratégias de aprendizagem adotadas ou as escolhas de prorrogação da gratificação acadêmica. Inicialmente, realizou-se por meio do software SPSS o teste de Kruskal-Wallis entre as variáveis gênero, estado civil, tipo de instituição que cursou o ensino médio, realização de algum tipo de atividade remunerada ou não, concomitante ao curso, com as variáveis pontuação total na escala de estratégia de aprendizagem e pontuação total na escala de prorrogação da gratificação acadêmica.

Em seguida, avaliou-se a significância estatística dos resultados e constatou-se que existem evidências de diferenças significativas entre as estratégias de aprendizagem adotadas e o gênero dos respondentes. Considerando um nível de significância de 0,05%, verificou-se que os estudantes do gênero feminino, com significância de 0,01 e uma classificação média de 76,89, tendem a desenvolver mais estratégias de aprendizagem do que os estudantes do gênero masculino, como pode ser verificado na Tabela 4.

Este resultado vai ao encontro dos achados de Bembenny (2007), que analisou se diferenças étnicas e relativas ao gênero influenciavam o comportamento de prorrogar gratificações. O autor constatou que estudantes do gênero feminino pertencentes a etnias consideradas minorias apresentam maior vontade de adiar a gratificação do que homens brancos. Ressalta-se que, neste estudo, somente foi investigada a variável gênero, não fazendo parte da análise questões relacionadas a etnias.

Tabela 4

Resultado do teste Kruskal-Wallis para estratégias de aprendizagem e gênero

Estratégias de Aprendizagem x Gênero	Kruskal-Wallis		Classificação		
	Chi-Square	df	Fem	N	Classificação média*
	6,567	1	0	76	59,59
			1	57	76,89
	0,01		Total	133	

Legenda: *Posição média do grupo em relação a todas as observações, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Além disso, verificou-se que existem evidências de diferenças significativas entre as escolhas de prorrogação da gratificação acadêmica e a realização de algum tipo de atividade remunerada, pelos respondentes, de forma simultânea ao curso, conforme evidenciado na Tabela 5.

Tabela 5

Resultado do teste Kruskal-Wallis para prorrogação da gratificação e atividade remunerada

Prorrogação x Atividade Remunerada	Kruskal-Wallis		Classificação		
	Chi-Square	df	Atividade remunerada	N	Classificação média*
	4,016	1	0	17	84,44
			1	116	64,44
	0,04		Total	133	

Legenda: *Posição média do grupo em relação a todas as observações, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Considerando um nível de significância de 0,05%, constatou-se que os estudantes que não realizam algum tipo de atividade remunerada concomitante ao curso, com significância de 0,04 e uma classificação média de 84,44, têm maior propensão à prorrogação da gratificação acadêmica do que os estudantes que realizam algum tipo de atividade remunerada.

4.4 Análise da correlação entre as estratégias de aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica

Para avaliar a possível relação entre estratégias de aprendizagem dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis e a prorrogação da gratificação acadêmica, somou-se os valores marcados por cada respondente nas escalas. Na escala de estratégias de aprendizagem, composta por cinquenta afirmativas, o estudante poderia obter uma pontuação entre 50 e 350 pontos. Já na escala de prorrogação da gratificação, composta por dez opções de escolha, o estudante poderia alcançar uma pontuação entre 10 e 40 pontos. Considera-se que quanto maior a pontuação, maior é a adoção de estratégias de aprendizagem e a probabilidade de utilizar-se da prorrogação da gratificação acadêmica.

Desta forma, por meio do teste de correlação de Spearman, realizado no SPSS, observou-se que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa (0,407) entre as estratégias de aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica, como apresentado na Tabela 6. Assim, estas variáveis relacionam-se, de modo que a adoção de estratégias de aprendizagem aumenta a probabilidade de os estudantes adotarem a prorrogação, ou seja, de adiar oportunidades disponíveis em favor de perseguir metas acadêmicas que são temporariamente remotas, porém, mais valiosas.

Tabela 6
Correlação de Spearman entre estratégias e a prorrogação

	EA	PGA
EA	1,00	
PGA	0,407**	1,00

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os resultados evidenciados na Tabela 6 demonstram que, de fato, a Teoria cognitiva se aplica no contexto dos estudantes de contabilidade, tendo sido observado que as pessoas são auto organizadas e autorreguladas, podendo contribuir e influenciar os acontecimentos a sua volta. Complementarmente, o estudo também apurou que a correlação positiva encontrada entre o uso das estratégias de aprendizado e a prorrogação da gratificação acadêmica testifica que os indivíduos podem ter a capacidade para regular as suas emoções, cognições, comportamentos e estratégias de autorregulação, a fim de alcançarem êxito nas ações por eles planejadas. Ao preferirem estudar primeiro e somente irem a uma festa se restar tempo, por exemplo, exemplificam tal competência e autonomia. Assim, confirmou-se, também, as premissas da Teoria do controle da ação, que norteou as investigações do presente estudo, concretizando que mesmo em meio a distrações diversas, encontram-se estratégias que irão auxiliar o indivíduo a permanecer focado em sua atividade.

Tais achados corroboram os de Bembenutty e Karabenick (1998), estudo pelo qual foi desenvolvida a *Academic Delay of Gratification Scale* (ADOGS), que continha itens para identificar a propensão dos respondentes em adiar gratificações, e cujos resultados indicaram associação entre a prorrogação da gratificação acadêmica (PGA) e o uso de estratégias de aprendizagem (EA).

Dado que se constatou uma associação positiva e estatisticamente significativa entre as estratégias de aprendizagem e a prorrogação da gratificação, buscou-se identificar quais os tipos de estratégias de aprendizagem mais se correlacionam com a prorrogação da gratificação acadêmica. Para isso, considerou-se a classificação dos tipos de estratégias adotada por Pintrich *et al.* (1991): *estratégias cognitivas (COG)* – subdivididas em ensaio (ENS), elaboração (ELA), organização (ORG) e pensamento crítico (PENS); *estratégias metacognitivas (META)*; e *estratégias de gestão de recursos (GEST)* – subdivididas em gestão do tempo e do ambiente de estudo (TEM), do esforço (ESF), da aprendizagem (APRE) e procura por ajuda (AJU). Estas classificações foram consideradas como novas variáveis, cujos valores foram obtidos pelo somatório dos pontos marcados pelos alunos em cada questão relativa a cada um dos tipos de estratégias.

Após a definição destas novas variáveis e seus respectivos valores, realizou-se novamente o teste de correlação de Spearman entre elas e a prorrogação da gratificação acadêmica. Verificou-se que existem relações positivas e estatisticamente significativas entre a prorrogação e as estratégias de aprendizagem de metacognição, cognição e gestão de recursos, nesta ordem de intensidade, como apresentado na Tabela 7.

Tabela 7
Correlação de Spearman entre as categorias de estratégias e a prorrogação

	COG	META	GEST	PGA
COG	1,000			
META	0,630**			
GEST	0,344**	0,543**		
PGA	0,342**	0,418**	0,213*	1,000

Fonte: elaborada pelas autoras.

Avaliando-se as subdivisões desses tipos de estratégias, constatou-se que as de cognição relativas a ensaio, elaboração e organização se relacionam de forma positiva e significativa com a prorrogação, nesta ordem de intensidade. No que se refere às subdivisões das estratégias de gestão de recursos, apenas a gestão do tempo e do ambiente de estudo apresentaram uma associação significativa (positiva) com a prorrogação da gratificação acadêmica. Estes resultados encontram-se detalhados na Tabela 8.

Tabela 8
Correlação de Spearman entre as subcategorias de estratégias e a prorrogação

	ENS	ELA	ORG	PENS	META	TEM	ESF	APRE	AJU	PGA
ENS	1,000									
ELA	0,487**									
ORG	0,495**	0,568**								
PENS	0,227**	0,607**	0,314**							
META	0,403**	0,523**	0,555**	0,445**						
TEM	0,187*	0,286**	0,215*	0,256**	0,381**					
ESF	0,062	0,134	0,152	-0,029	0,256**	0,229**				
APRE	0,079	0,051	0,173*	0,155	0,288**	0,003	0,103			
AJU	0,177*	0,190*	0,297**	0,185*	0,376**	0,192*	0,170			
PA	0,319**	0,334**	0,253**	0,165	0,418**	0,207*	0,144	0,073	0,129	1,000

Fonte: elaborada pelas autoras.

Assim, infere-se que, dentre os tipos de estratégias de aprendizagem, as estratégias relativas à cognição (ensaio, elaboração e organização) e à gestão do tempo e do ambiente de estudo são aquelas que mais estão relacionadas com a prorrogação. Desta maneira, a adoção destas estratégias está alinhada à propensão dos estudantes de prorrogar a gratificação acadêmica.

Novamente, os resultados vão ao encontro dos achados de Bembenutty e Karabenick (1998), que também identificaram a gestão de tempo como um dos tipos de estratégias de aprendizagem mais associado à prorrogação. Em síntese, os resultados da pesquisa demonstram que os respondentes tendem a adiar oportunidades disponíveis em favor de perseguir metas acadêmicas que são temporariamente remotas, porém, mais valiosas.

5. Considerações Finais

Este estudo buscou verificar a relação entre a prorrogação da gratificação acadêmica e as estratégias de aprendizagem, envolvendo os alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais. As atividades estudantis requerem uma gama de esforços e mecanismos autorreguladores, para que se possa obter êxito nas diversas tarefas desempenhadas neste percurso. No caso de um curso superior, os estudantes estão constantemente inseridos em tarefas como trabalhos em grupo, aulas, avaliações, palestras ou atividades de pesquisa.

Como reforça Lemos (2016), as estratégias de aprendizagem se configuram como instrumentos facilitadores neste processo e dizem respeito aos esforços ou quaisquer atividades realizadas de forma consciente por parte do aluno, a fim de fortalecer os processos de aquisição, transformação, armazenamento e do uso da informação adquirida.

A prorrogação da gratificação acadêmica é uma capacidade de regulação dos indivíduos e constitui um aspecto da autorregulação da aprendizagem, portanto, o estudante autorregulado avança em direção às estratégias de aprendizagem, que compreendem a cognição, a metacognição e a gestão de recursos.

Os resultados deste estudo corroboraram pesquisas anteriores, tais como as de Bembenutty e Karabenick (1998) e Bembenutty (2007). Um primeiro achado desta pesquisa refere-se ao fato de que estudantes do gênero feminino se utilizam mais das estratégias de aprendizagem, quando comparadas a estudantes do gênero masculino e que, portanto, são mais propensas a prorrogar a gratificação acadêmica. Semelhantemente, constatou-se que os estudantes que não realizam algum tipo de atividade remunerada, concomitante ao curso, tendem a realizar mais escolhas características de prorrogação da gratificação acadêmica do que os estudantes que realizam algum tipo de atividade remunerada.

No que tange à relação entre as estratégias de aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica, observou-se uma correlação positiva e significativa entre ambas, de forma que a adoção destas estratégias aumenta a probabilidade de prorrogação da gratificação acadêmica. De maneira mais específica, as estratégias metacognitivas mostraram-se mais intensa e positivamente correlacionadas com a prorrogação da gratificação acadêmica. Quanto às estratégias cognitivas e de gestão de recursos, entre as primeiras apenas ensaio, elaboração e organização, mostraram-se significativa e positivamente associadas à prorrogação; em relação às segundas, apenas a gestão do tempo correlacionou-se positivamente com a prorrogação da gratificação acadêmica.

Diante desta conjuntura, é importante que os estudantes se utilizem das estratégias de aprendizagem não somente durante as aulas, mas envolvendo todo o seu contexto social, passando tanto pelas técnicas cognitivas, quanto metacognitivas e pelo gerenciamento dos recursos, desenvolvendo sua autonomia e regulando o próprio aprendizado.

Como contribuições, espera-se que este estudo gere impactos positivos para as instituições de ensino, professores e estudantes. Ao reconhecerem possíveis dificuldades no processo de autorregulação dos estudantes, os membros da instituição têm a oportunidade de identificar cognições mal adaptativas, buscando alternativas para auxiliar o discente a lidar com situações de desconforto na universidade. Os professores, por sua vez, poderão ter acesso a informações importantes para a melhoria no processo de ensino do curso, uma vez que, ao conhecerem o perfil de seus estudantes, poderão estimulá-los a desenvolverem estratégias de autorregulação da aprendizagem, bem como priorizarem recompensas superiores em um período de tempo mais longo, já que o adiamento de gratificações é uma atividade controlável, embora nem sempre consciente. Os alunos, contando com o auxílio dos docentes e das instituições de ensino, poderão visualizar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, o que poderá impactar positivamente no desempenho acadêmico de tais indivíduos.

Ademais, no âmbito das questões sociais, principalmente no campo psicológico, os achados do estudo reforçam as ideias de que o indivíduo pode influenciar seu próprio caminho e as circunstâncias, de maneira intencional; sendo capaz de regular as emoções, cognições, comportamentos e estratégias autorreguladoras para que se obtenha êxito nas ações planejadas. Demonstra-se, assim, que o atraso na gratificação é consequência do sucesso do uso das estratégias de controle volitivo, ou seja, os indivíduos são capazes de avaliar as situações e controlar suas vontades, deixando de tomar decisões de forma impulsiva; além de tenderem a exercer controle sobre outros aspectos do seu ambiente de aprendizagem.

Para os profissionais da área contábil, o estudo aponta que para ser bem-sucedido é necessário ser resistente às tentações que as gratificações imediatas trazem, para que a probabilidade de alcançar objetivos mais distantes e presumidamente mais importantes seja aumentada. Os resultados evidenciam que 87,2% dos alunos analisados desenvolvem algum tipo de atividade remunerada, fato este que merece atenção, uma vez que esse número expressivo sugere que os estudantes buscam alguma renda, seja para complementar a renda familiar ou mesmo para se manterem na universidade. Esta característica também se atrela ao fato de o curso ser noturno, possibilitando a oportunidade de trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. Tal realidade torna ainda mais importante a realização de pesquisas acerca da temática aqui tratada.

Como limitações deste estudo, deve-se ressaltar o fato de que os resultados encontrados não extrapolam a amostra pesquisada. Além disso, destacam-se as limitações do próprio instrumento de coleta de dados, que pode apresentar erros ou vieses pontuais. Ou seja, pelo fato de o questionário ter sido composto por escalas que envolvem autorrelato, isto não garante que haja correspondência exata entre o comportamento real e aquele verbalizado, por algumas razões: a) o comportamento relatado difere do comportamento real porque eventos encobertos não são reconhecidos de forma legítima; b) o comportamento relatado não é o real, mas o comportamento socialmente desejável, considerando influências da história de reforçamento do indivíduo; e c) o participante não compreende inteiramente os itens que compõem o instrumento utilizado, resultando em significações distintas para participante e pesquisador (Kohlsdorf & Costa Júnior, 2009). A fim de tentar minimizar a discrepância entre o dado obtido a partir do autorrelato e o comportamento real, foi prestado todo o esclarecimento necessário no próprio questionário, além da disponibilização de um contato do pesquisador com o intuito de sanar qualquer tipo de dúvida.

Para investigações futuras, propõe-se averiguar se tais relações se confirmam em amostras diferentes. Por exemplo, sugere-se investigar Instituições de Ensino Superior (IES) com classificações inferiores à da UFMG no Ranking Universitário Folha (RUF), com o propósito de comparar os resultados encontrados em IES melhor classificadas e pior classificadas. Propõe-se, também, que análises qualitativas mais aprofundadas sejam realizadas, a fim de contribuir em aspectos sobre as causas e outros fatores relevantes que possam interferir nas relações entre a utilização das estratégias de aprendizagem e a prorrogação da gratificação acadêmica.

Referências

- Aguiar, J. H. S. & da Silva, A. C. R. (2017). Aprendizado autorregulado em contabilidade: uma análise comparativa entre discentes de modalidade presencial e a distância. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 16(48), pp. 7-23.
- Avcı, S. (2013). Relations between self regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. *Education*, 133(4), pp. 525-537.
- Azzi, R. G. (2010). Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. *Psico*, 41(2), pp. 252-258.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2009). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), pp. 61-90. doi: 10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), pp. 329-346. doi: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80126-5](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80126-5)
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11(3), pp. 233-257. doi: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80002-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80002-8)
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated. *Learning Educational Psychology Review*, 16(1), pp. 35-57.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), pp. 586-616. doi: <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-553>
- Beuren, I. M. (2008). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade - teoria e prática*. São Paulo: Atlas.
- Branco, E. M. da S. C., Peixoto, M. A. P. & Alvim, N. A. T. (2013, nov-dez). Escala do controle da ação para o diagnóstico de desempenho em estudantes de Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66(6), pp. 942-948. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S003471672013000600020>
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(1), pp. 11-25.
- Enumo, S. R. F. & Kerbauy, R. R. (1999). Procrastinação: descrição de comportamento de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 1(2), pp. 125-133.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. & Mccown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment*. New York: Plenum Press.
- Filcher, C. & Miller, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural Education*, 41(1), pp. 60-68.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Kohlsdorf, M. & Costa Júnior, Á. L. (2009). O autorrelato na pesquisa em psicologia da saúde: desafios metodológicos. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 27, n. 57, pp. 131-139.

- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action vs. state orientation. In: *Action control: From cognition to behavior*, edited by J. Kuhl & J. Beckmann. New York: Springer-Verlag, pp. 101-128. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-642-69746-3_6
- Lemos, L.S. (2016). Estratégias de aprendizagem de estudantes de pedagogia: relações com características demográficas e auto percepção de desempenho. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: com utilização do SPSS*. (3 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- McKeachie, W. J. Pintrich, P. R. Lin, Y. G. & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Milfont, T. L. & Schwarzenthal, M. (2014). Explaining why larks are future-oriented and owls are present-oriented: Self-control mediates the chronotype-time perspective relationships. *Chronobiology International*, 31(4), pp. 581-588. doi: 10.3109/07420528.2013.876428.
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In: *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, edited by F. M. Gollwitzer & J. A. Bargh. New York: Guilford Press, pp. 197-218.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), p. 687.
- Pavesi, M. A. & Alliprandini, P. M. Z. (2016). Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento. *Educação, Formação & Tecnologias*, 9(1), pp. 3-15.
- Pintrich, P. R. & Degroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp. 33-40. doi: <https://doi.org/10.1037//0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R. & Johnson, G. R. (1990). Assessing and improving students' learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, (42), pp. 83-92.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Duncan, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Recuperado em 19 abril, 2017, a partir de https://www.researchgate.net/publication/271429287_A_Manual_for_the_Use_of_the_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_MSLQ.
- Pintrich, P. R. (1999). Taking control of research on volitional control: Challenges for future theory and research. *Learning and Individual Differences*, 11(3), pp. 335-354. doi: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80007-7](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80007-7)
- Ranking Universitário Folha - RUF. (2015). Recuperado em 20 junho, 2017, a partir de <http://m.ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/>.
- Silva, D. M., Leal, E. A., Pereira, J. M. & Oliveira Neto, J. D. (2015). Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na Educação a Distância: uma investigação em cursos de especialização. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 17 (57), pp. 1300-1316. doi: <http://dx.doi.org/10.7819/rbgn.v17i57.1852>
- Silva, D. M., Oliveira Neto, J. D. (2010). O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade. *Contabilidade Vista e Revista*, 21 (4), pp. 123-156.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. III. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In: *Handbook of educational psychology*, edited by D. Berliner & R. Calfee. New York: Macmillan, pp. 243-310.

- Stolarski, M., Ledzińska, M., & Matthews, G. (2013). Morning is tomorrow, evening is today: Relationships between chronotype and time perspective. *Biological Rhythm Research*, 44, pp. 181–196. doi: <https://doi.org/10.1080/09291016.2012.656248>
- Testa, M. G. (2006). A influência das preferências por contato social e da autoregulação dos recursos de aprendizagem do estudante na efetividade dos cursos desenvolvidos na Internet. Tese de doutorado, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Testa, M. G. & Freitas, H. (2005). *Auto-Regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração*. Encontro Nacional da ANPAD (Enanpad), Brasília. *Anais... ANPAD*: Brasília, DF, Brasil. 29. Recuperado em 20 de maio, 2018, em: http://gianti.ea.ufrgs.br/files/artigos/2005/2005_163_ENANPAD.pdf.
- Watson, S. J. & Milfont, T. L. (2017). A short-term longitudinal examination of the associations between self-control, delay of gratification and temporal considerations. *Personality and Individual Differences*, 106, pp. 57-60. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.023> 0191-8869.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.) *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA. pp. 13-39.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), pp. 614-628. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educ. Psychol*, 33, (2/3): p. 73-86.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.1007/978-1-46123618-4>