

2022



A NOMOFOBIA E O USO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM UNIVERSITÁRIOS

*Débora Vieira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
debora.machado.mestrado@gmail.com*

Zena Eisenberg, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, zwe@puc-rio.br

Resumo.

Este trabalho tem por objetivo fazer uma discussão que reforce a importância do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e de investigações mais aprofundadas sobre o uso das tecnologias digitais por universitários, fomentando programas de intervenção que contribuam para a permanência universitária. Recursos tecnológicos são cada vez mais escolhidos como apoio nas estratégias de aprendizagem no planejamento e execução de tarefas acadêmicas. As estratégias de aprendizagem referem-se aos meios que os estudantes usam para favorecer a sua própria aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 7). Entretanto, é preciso que estejamos atentos para o uso excessivo das tecnologias digitais, pois ele pode ocasionar dependência desses aparatos tecnológicos, não só de uma maneira integral, mas também, especificamente no processo de aprendizagem. Pesquisas têm identificado que o uso indiscriminado das tecnologias digitais pode ocasionar dependência seguida de transtorno emocional e psicológico (GARCÍA et al., 2020; KING; NARDI; CARDOSO, 2014; MORILLA et al., 2020; PASTOR MOLINA, 2021; TEIXEIRA et al., 2019), atualmente denominado de nomofobia. O termo refere-se ao medo de ficar sem celular ou outras tecnologias digitais (como, por exemplo, o computador) ou sem acesso à internet (KING et al., 2014). Em razão disso, acreditamos que investigar o uso das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas é essencial para compreender a forma como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para aprender. Usamos a metodologia quantitativa. Aplicamos um questionário de nomofobia (NMP-Q) e uma escala de estratégias de aprendizagem (EEA-U) para medir ambas variáveis em alunos universitários. O resultado dos dados sugere um nível moderado a grave de nomofobia e um nível moderado de estratégias de aprendizagem. A literatura aponta para a importância de características autorregulatórias para a prevenção ao vício nas tecnologias digitais e também para a permanência estudantil. Santos (2013) declarou em seu estudo de análise de publicações na ANPED e CAPES sobre evasão no ensino superior, alguns fatores tiveram grande recorrência tendo sido apontado como deficiências e dificuldades na permanência universitária, são eles: "falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária" (SANTOS, 2013, p. 1). Exceto a última, todas as demais deficiências e dificuldades que Santos (2013) constatou como principais motivos de evasão, podem ser sanadas ou desenvolvidas através da autorregulação da aprendizagem, fundamentalmente, no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam uma maior autonomia na aprendizagem, da mesma maneira que conscientizam e controlam variáveis psicológicas que podem interferir no processo de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Por último, existe um consenso entre os teóricos no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, eles concordam que elas contemplam o uso da cognição e da

2022



metacognição e, igualmente, contemplam a motivação, as emoções e o engajamento dos alunos nos comportamentos que amplificam as chances de alcançar o sucesso acadêmico (BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2015). Portanto, inferimos que é necessário a elaboração de programas de apoio à aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem autorreguladas de modo que se beneficie a permanência na universidade e, conseqüentemente, a redução da taxa de evasão.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem, Nomofobia, Programas de intervenção.

1. Introdução.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. O uso delas tem se tornado ainda mais frequente e inevitável, e traz consigo diversas modificações tanto no âmbito social, como na nossa relação com o conhecimento. Enquanto no passado determinados objetos eram indispensáveis para estudar, como os livros físicos, cadernos e canetas, na atualidade o "material acadêmico" concentra-se mais na rede virtual que é acessada através dos objetos chamados de tecnologias digitais. São postas muitas vantagens e facilidades ao fazer uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, como por exemplo, as ferramentas que possibilitam a criação de mapas mentais, diagramas ou slides que contribuem para guiar uma apresentação.

Diante disso, recursos tecnológicos são escolhidos como apoio nas estratégias de aprendizagem para o planejamento e execução de tarefas acadêmicas. As estratégias de aprendizagem são os meios que os estudantes usam para favorecer a sua própria aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020, p. 7). Entretanto, é preciso que estejamos atentos para o uso excessivo das tecnologias digitais, pois ele pode ocasionar dependência desses aparatos tecnológicos, não só de uma maneira integral, mas também, especificamente no processo de aprendizagem. Tem em vista que pesquisas têm identificado que o uso indiscriminado das tecnologias digitais pode ocasionar dependência seguida de transtorno emocional e psicológico (GARCÍA et al., 2020; KING; NARDI; CARDOSO, 2014; MORILLA *et al.*, 2020; PASTOR MOLINA, 2021). Há na modernidade diferentes questões relacionadas ao uso das tecnologias digitais, dentre elas, o transtorno de nomofobia. O termo refere-se ao medo de ficar sem celular ou outras tecnologias digitais (como, por exemplo, o computador) ou sem acesso à internet (KING et al., 2014). Os indivíduos que sofrem com o transtorno de nomofobia podem apresentar sintomas de ansiedade (MAZIERO; OLIVEIRA, 2016). Em razão disso, é imprescindível que o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem seja estratégico e autorregulado.

Muitos são os desafios encontrados no ingresso ao ensino superior. Paula (2014) ao investigar quais as visões que os universitários tinham sobre o ingresso nessa etapa de ensino, constatou que além das muitas expectativas individuais e coletivas, eles se veem desafiados a desenvolver novas habilidades. A autora expõe também que os universitários precisam ter compreensão do novo espaço e se enxergarem como parte dele, do mesmo modo em que precisam ter uma nova organização do tempo e estudo, maior autonomia e novas estratégias que possibilitem um bom resultado.

Do Nascimento et al. (2022) analisaram 156 estudos sobre permanência e evasão universitária que foram apresentados entre 2016 e 2018 na Conferência Latino-Americana sobre o Abandono no Ensino Superior (CLABES) e constataram que têm sido desenvolvidos programas que buscam

2022



integrar os universitários à cultura da instituição de ensino, mas que ainda há necessidade do desenvolvimento de estratégias de gestão acadêmica - que são características das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas -, metodologias de ensino com inovações e adaptações e engajamento dos universitários no processo de aprendizagem. Para as autoras, essas estratégias demonstram eficácia em promover a permanência e reduzir a evasão. No que tange o engajamento, Côrtes Vitória et al (2018) analisaram quais as implicações do engajamento acadêmico na perspectiva dos desafios para a permanência no ensino superior, as autoras reportaram existir diferentes tipos de engajamento, ainda assim, disseram encontrar uma concordância na literatura de que o engajamento tem pelo menos três dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental.

Por tudo isso, acreditamos que investigar o uso das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas é essencial para compreender a forma como os estudantes utilizam as tecnologias digitais para aprender e para pensar em ações que promovam o desenvolvimento da habilidade autorregulatória que pode beneficiar a permanência dos estudantes universitários dado o bom desempenho acadêmico. Destacamos que este estudo é um recorte de uma dissertação de mestrado, sendo assim, foram selecionados apenas parte dos dados. Outrossim, partimos do resultado de dois instrumentos que foram aplicados e que mostram o nível de nomofobia e de estratégias de aprendizagem de estudantes universitários. Portanto, faremos uma discussão que objetiva reforçar a importância do uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas e de investigações mais aprofundadas sobre o uso das tecnologias digitais por universitários, de modo que sejam pensados programas de apoio à aprendizagem que contribuam para o bom desempenho acadêmico, a permanência na universidade e, consequentemente, a redução da taxa de evasão.

2. Aspectos metodológicos

Para alcançar os objetivos deste trabalho o método teve um delineamento quantitativo. Destacamos que foram respeitados os aspectos éticos da câmara de ética da instituição de ensino ao qual as pesquisadoras estão vinculadas e que todos os participantes aceitaram previamente participar da pesquisa concordando com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que consta todas as informações referentes à pesquisa, bem como, a sigilosidade dos dados. Abaixo estão a caracterização dos estudantes, a descrição dos instrumentos utilizados e o procedimento de coleta e análise dos dados.

Participaram desta pesquisa um total de 257 universitários de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. Contamos com a participação de universitários caracterizados da seguinte forma: 193 (75,1%) do gênero feminino e 64 (24,9%) do masculino; 208 de instituição privada (80,9%) e 49 (19,1%) de pública; 205 (79,8%) com a faixa etária entre 18 e 24 (79,8%), 34 (13,2%) entre 25 e 34 e 18 (7%) entre 35 e 61 anos; 189 (73,5%) da área de conhecimento de humanas, 37 (14,4%) de exatas e 31 (12,1%) de ciências biológicas. Como é possível observar, tivemos uma participação predominante de estudantes do gênero feminino, de instituição privada, com faixa etária entre 18 e 24 anos e da área de conhecimento em humanas.

2022



2.1 Instrumentos

Além da ficha de caracterização que coletou informações como nome, telefone, e-mail, idade, gênero, tipo de instituição (pública ou privada), área do conhecimento da graduação e período, foram aplicados dois instrumentos: uma escala e um questionário. O primeiro instrumento foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para estudantes Universitários (EEA-U, BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2015) e o segundo o Questionário de Nomofobia (NMP-Q, versão adaptada por DA SILVA et al., 2020 de YILDIRIM; CORREIA, 2015) adaptado ao Brasil. A EEA-U foi desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2015) e tem o objetivo de investigar os níveis de estratégias de aprendizagem utilizadas por universitários para se autorregular. Neste estudo, utilizamos apenas o primeiro fator da escala que tem como objetivo examinar as estratégias cognitivas e metacognitivas, esse fator contém 23 itens com variação de 23 a 92 pontos. Segundo Góes e Boruchovitch (2020), as estratégias cognitivas englobam ações de ensaio, elaboração e organização e as metacognitivas ações de planejamento, monitoramento e regulação. O NMP-Q foi elaborado com Yildirim e Correia (2015) para medir o nível de nomofobia em universitários, podendo ser categorizado como ausente, suave, moderado ou grave. Da Silva et al. (2020) adaptaram o questionário para o contexto brasileiro buscando validar as questões e encontraram uma consistência na precisão do resultado. O questionário, nas duas versões, contém 4 fatores (incapacidade de comunicação; perda de conexão; incapacidade de acessar informações e renúncia da convivência).

2.2 Coleta e análise dos dados

Os dados foram coletados através de um formulário on-line entre os meses de fevereiro e março de 2022. O formulário foi disparado pelo método bola de neve em diferentes plataformas (*Whatsapp, Instagram, E-mail*) e teve adesão voluntária dos participantes. A análise dos dados foi feita no *software Statistical Package for Social Sciences v.20* (IBM, 2011). Primeiramente, realizamos o teste de normalidade *Shapiro-Wilk* e identificamos que os dados eram não paramétricos, apresentando-se da seguinte forma: NMP-Q ($W(257) = .98, p = .001$) e EEA-U ($W(257) = .98, p = .003$).

3. Resultados

A análise descritiva dos instrumentos utilizados nos permitiu observar os valores mínimos e máximos, a média e o desvio-padrão dos fatores e escore total do NMP-Q e do primeiro fator da EEA-U. Na tabela a seguir estão descritos os resultados do NMP-Q.

Tabela 1 - Descrição estatística do questionário NMP-Q

	Fatores e dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
NOMOFOBIA	Incapacidade de comunicação	257	6	42	28,44	10,38
	Perda de conexão	257	7	49	25,95	10,26
	Incapacidade de acessar informações	257	4	28	20,89	5,20

2022



Renúncia da conveniência	257	3	21	12,33	4,83
Nomofobia total	257	20	138	87,61	26,82

Fonte: elaborado pelas autoras

Após a análise dos dados, foi possível observar que a média de nomofobia dos estudantes foi moderada ($M = 87,61$); todavia, os resultados também trazem estudantes que tiveram uma pontuação no nível grave de nomofobia ($M = 138$). O nível mais frequente foi o grave com 94 universitários nesta faixa; em seguida veio o nível moderado, com um total de 93 universitários. A tabela 3, que veremos a seguir, descreve os resultados do fator 1 da EEA-U.

Tabela 2 - Descrição estatística da EEA-U (fator 1)

	Fatores e dimensões	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
AUTORREGULAÇÃO	Estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva	257	42	92	70,17	8,54

Fonte: elaborado pelas autoras

As estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas tiveram uma pontuação mínima de 42 e máxima de 92, com média de utilização moderada ($M = 70,17$). Para Boruchovitch e Dos Santos (2015), a tendência de um comportamento estratégico aumenta de acordo com a pontuação.

Diante dos resultados obtidos na aplicação do NMP-Q podemos inferir que pensar em formas de conscientizar os universitários sobre o uso das tecnologias digitais é de grande importância, dado que temos o mínimo de nomofobia considerado moderado e o máximo grave. Gokçearslan et al. (2016) ressaltam que há estudos que constataam que o vício no telefone celular pode atrapalhar o desempenho acadêmico, uma das formas de causar um impacto negativo no desempenho é fazendo com que os estudantes se desliguem das suas atividades acadêmicas e interrompam os seus estudos. Ainda, os autores complementam dizendo que esses estudantes, no caso de ficar sem poder mexer no telefone celular, apresentam comportamentos nomofóbicos que interferem diretamente na aprendizagem. Alguns desses comportamentos são: ansiedade, nervosismo e medo (YILDIRIM; CORRÊA, 2015).

Além disso, o resultado da EEA-U reforça ser relevante promover ações que possibilitem o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitivas e metacognitivas, já que os resultados da escala apontam um valor mínimo baixo e uma média moderada. Gokçearslan et al. (2016) buscaram na literatura estudos que apontassem a importância da habilidade autorregulatória em casos de transtornos que envolvessem o vício em tecnologias digitais e outros aparatos ligados à ela. Os autores informaram que a literatura indicou que a falta de autorregulação nos estudantes pode ocasionar uma maior propensão ao vício, neste caso, destacamos em especial o vício em telefone celular.

2022



Ademais, com base no modelo de autorregulação da aprendizagem de Barry Zimmerman (1998), as autoras Frison e Boruchovitch (2020, p. 18) reportam que os alunos autorregulados são capazes de estabelecer "os seus objetivos, traçam seu planejamento, mobilizam estratégias cognitivas e metacognitivas[...]", sendo assim, além da autorregulação contribuir para a prevenção ao vício em telefone celular e à nomofobia, podem proporcionar um bom desempenho acadêmico dada às habilidades que são desenvolvidas, primordialmente, no processo de aprendizagem. Além do mais, através da autorregulação, os alunos "ativam suas crenças motivacionais, sua autoeficácia, expectativa de resultados, motivação intrínseca e metas de realização [...]" (FRISON; BORUCHOVITCH, 2020, p. 18). Outrossim, Marini e Boruchovitch (2014) e Côrtes Vitória et al (2018) declaram que a motivação é imprescindível para a permanência dos estudantes no ensino superior, logo, as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitivas, que contribuem para o bom desempenho e motivação, podem contribuir para a permanência também.

Nesse sentido, Santos (2013) declarou em seu estudo de análise de publicações na ANPED e CAPES sobre evasão no ensino superior, alguns fatores tiveram grande recorrência tendo sido apontado como deficiências e dificuldades na permanência universitária, são eles: "falta de motivação para continuar estudando e a falta de hábitos e técnicas de estudo individualizado, a dificuldade de organizar o tempo disponível para os estudos, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, formação escolar anterior precária" (SANTOS, 2013, p. 1). Exceto a última, todas as demais deficiências e dificuldades que Santos (2013) constatou como principais motivos de evasão, podem ser sanadas ou desenvolvidas através da autorregulação da aprendizagem, fundamentalmente, no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam uma maior autonomia na aprendizagem, da mesma maneira que conscientizam e controlam variáveis psicológicas que podem interferir no processo de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Por último, existe um consenso entre os teóricos no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, eles concordam que elas contemplam o uso da cognição e da metacognição e, igualmente, contemplam a motivação, as emoções e o engajamento dos alunos nos comportamentos que amplificam as chances de alcançar o sucesso acadêmico (BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2015).

Portanto, é preciso que haja programas que incentivem o uso reflexivo e consciente das tecnologias digitais, já que foi constatado por diferentes estudos e por este também, que jovens universitários apresentam, em sua maioria, níveis de moderado a grave de nomofobia. Tendo sido constatado que ao utilizar estratégias de aprendizagem o aluno tem o seu aprendizado potencializado (OLIVEIRA et al., 2009), cremos que o uso das tecnologias digitais como estratégia de aprendizagem também pode potencializar esse processo, desde que se tenha um uso estratégico e, para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ou seja, um uso consciente.

Dessarte, Oliveira et al. (2009, p. 535) declararam que programas de intervenção podem ser viabilizados através de uma avaliação diagnóstica do uso que os estudantes fazem das estratégias de aprendizagem, com isso, os programas podem ter como foco a aplicação e manuseio diversificado das estratégias. Acreditamos que a promoção de programas de intervenção pode contribuir para desenvolver novos usos de estratégias de aprendizagem e evitar ou diminuir possíveis comportamentos nomofóbicos relacionados ao processo de aprendizagem. Como exposto por Góes e Boruchovitch (2020), o uso de estratégias de aprendizagem consciente pode promover melhor gerenciamento psicológico, maior autonomia e melhora no desempenho acadêmico. Sendo assim, o

2022



incentivo do uso das estratégias conscientes pode contribuir para o bem-estar acadêmico dos estudantes, bem como ajudar na redução das taxas de evasão, já que eles estarão mais autônomos, autorregulados e motivados pelo bom desempenho.

4. Conclusões

Sendo as estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva uma dimensão da autorregulação da aprendizagem e tendo em vista os benefícios dessa habilidade no desempenho acadêmico dos alunos, promover o desenvolvimento dessas estratégias contribui para a permanência universitária, diminuindo então o número de evasão.

Como sugerem os resultados, em nossa amostra, os universitários apresentam um grau preocupante de nomofobia (médio e máximo) e um nível de uso de estratégias de aprendizagem que pode ser melhor potencializado. Pois como sugerem Góes e Boruchovitch (2020), ainda que os alunos façam um uso intuitivo das estratégias de aprendizagem, diversos estudos comprovam que o uso tem um nível baixo, isso confirma a necessidade de programas que visem trabalhar essas habilidades com os alunos a fim de promovê-la.

Neste íterim, este estudo pode contribuir para reflexões e ações que orientem as práticas pedagógicas e incentivem a criação de programas de apoio à aprendizagem que favoreçam a permanência e o sucesso acadêmico. Apontamos como limitação do nosso estudo o fato de termos em nossa amostra apenas um estado brasileiro. Sendo assim, sugerimos que novos estudos sejam feitos em diferentes estados e países, analisando também, diferentes variáveis que podem enriquecer a interpretação dos resultados.

Fica evidente, por conseguinte, que são necessárias ações que promovam o uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes, sendo elas essenciais para a eficácia da autorregulação que é fundamental na prevenção da nomofobia, bom desempenho acadêmico, motivação e engajamento estudantil. Diante disso, inferimos que fomentar o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem pode beneficiar a permanência dos estudantes universitários.

Referências

- Boruchovitch, Evely; Dos Santos, Acácia Aparecida Angeli. Estudos psicométricos da escala de estratégias de aprendizagem para estudantes universitários (EEA-U). *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.
- Côrte Vitória, M. I.; Casartelli, A.; Rigo, R. M.; Costa, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*, v. 41, n. 2, p. 262-269, 17 set. 2018.
- Da Silva, Paulo Gregório Nascimento et al. Nomophobia Questionnaire: Propriedades Psicométricas para o Contexto Brasileiro. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaluación Psicológica*, v. 2, n. 55, p. 161-172, 2020.
- Do Nascimento, Fernanda Silva et al. EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES EM UNIVERSIDADES LATINO-AMERICANAS. *Imagens da Educação*, v. 12, n. 1, p. 170-190, 2022.
- Estupiñan, Kettyalile Rosero; Rodríguez, Mariela Sánchez. Estrategia de consejería estudiantil: Una posibilidad de apoyo a la permanencia en momentos de incertidumbre. In: *Congresos CLABES*. 2021.
- Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Boruchovitch, Evely. *Autorregulação da aprendizagem: Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. ISBN 9788532664495.

2022



García, Ramón Ferri et al. Reliability and construct validity testing of a questionnaire to assess nomophobia (QANP). *Escritos de psicología*, v. 12, n. 2, p. 43-56, 2019.

Góes, Natália Moraes; Boruchovitch, Evelyn. *Estratégias de aprendizagem : como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p.

Gökçearsan, Şahin et al. Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, v. 63, p. 639-649, 2016.

King, A.L.S.; Nardi, A.E.; Cardoso, A. *Nomofobia: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular?* 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

King, A.L.S.; Nardi, A.E. O que é nomofobia? Histórico e conceito. In: KING, A.L.S.; NARDI, A.E.; CARDOSO, A. *Nomofobia: dependência do computador, internet, redes sociais? Dependência do telefone celular?* 1. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.

Marini, Janete Aparecida Da Silva; Boruchovitch, Evelyn. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, v. 4, n. 1, p. 102-126, 2014.

Maziero, Mari Bela; Oliveira, L. A. Nomofobia: uma revisão bibliográfica. *Unoesc & Ciência-ACBS*, v. 8, n. 1, p. 73-80, 2016.

Morilla, Jéssica Leitão et al. Nomofobia: uma revisão integrativa sobre o transtorno da modernidade. *Revista de Saúde Coletiva da UEFS*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 116-126, dec. 2020. ISSN 2594-7524. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/saudecoletiva/article/view/6153>>. Acesso em: 22 maio 2021.

Oliveira, Katya Luciane De; Boruchovitch, Evelyn; Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 25, p. 531-536, 2009.

Pastor Molina, Lucila. *Ansiedad, estrés y nomofobia en estudiantes de educación técnico-productiva de Lima-2021*.

Paula, Yara Aparecida. Representações de graduandos ingressantes acerca da nova vida universitária. *Educação & Linguagem*, v. 17, n. 1, p. 200-222, 2014.

Santos, Pricila Kohls dos. Evasão na educação superior: uma análise a partir de publicações na anped e capes (2000 a 2012). In: *Congressos CLABES*. 2013.

Yildirim, Caglar; Correia, Ana-Paula. Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, v. 49, p. 130-137, 2015a.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) - Bolsa FAPERJ nota 10.