



Estratégias de Aprendizagem de Alunos Brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre Adaptação, Sucesso Acadêmico e Aprendizagem Autorregulada

JANETE APARECIDA DA SILVA MARINI¹, & EVELY BORUCHOVITCH²

Resumo

O uso de estratégias de aprendizagem se constitui num forte fator de proteção para o sucesso acadêmico, contribuindo, sobremaneira, para melhor adaptação do estudante ao Ensino Superior. No presente estudo, buscou-se conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários que desejam ser professores. A amostra foi composta por 107 alunos do curso de Pedagogia, predominantemente do sexo feminino, de duas faculdades particulares do interior do Estado de São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados mediante uma escala tipo Likert e dois protocolos autorreflexivos orientados à avaliação do conhecimento, da utilização, da consciência e da importância que o estudante concede ao uso de estratégias de aprendizagem. Os resultados revelaram que os participantes relatam empregar adequadamente as estratégias de aprendizagem, porém as mais superficiais, bem como apresentam certa consciência dos seus processos cognitivos e metacognitivos. Constatou-se, também, que tenderam a confundir as estratégias de aprendizagem com as de ensino. Os dados são discutidos em termos não só da importância das estratégias de aprendizagem, para o fortalecimento da adaptação e do sucesso acadêmico do estudante universitário, mas, também, da sua relevância, ainda maior, para aqueles que pretendem lecionar.

Palavras-chave: Ensino Superior; autorregulação da aprendizagem; estratégias cognitivas e metacognitivas; formação de professores.

¹ Diretora de Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí (São Paulo). E-mail: janmarini@hotmail.com.

² Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: evely@unicamp.br.



Introdução

O conceito de autorregulação da aprendizagem, como definido por Zimmerman e Kitsantas (1997) e Schunk e Zimmerman (2012), é visto como um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo indivíduo, planejados e sistematicamente adaptados às necessidades e contextos, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação. Deve ser entendido, por isso, como um processo ativo, por meio do qual os estudantes estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, monitoram, regulam e controlam as suas cognições, motivações e comportamentos (Deci & Ryan, 1985, 2000; Blakey & Spence, 2000; Rosário, 2005; Zimmerman, 2008; Boruchovitch, Schelini, & A. Santos, 2010).

Sob essa perspectiva, a autorregulação exige que a pessoa tenha consciência dos objetivos que deseja atingir, conheça as demandas e exigências da tarefa, que acione os seus recursos internos e externos para concretizar a ação, avalie o nível de realização atingido e, num processo cíclico, altere, se necessário, os procedimentos adotados quando não chega aos resultados esperados. Zimmerman (2008) argumenta, ainda, que uma de nossas maiores qualidades como seres humanos é a capacidade para nos autorregularmos.

Zimmerman (1989) destaca que nas salas de aula tradicionais os professores controlam a maior parte dos aspectos da tarefa e do conjunto de ações, dando poucas oportunidades para os estudantes exercerem o controle do contexto e de sua própria autorregulação. Enfatiza que a aprendizagem autorregulada ocorre na medida em que o aluno utiliza seus processos pessoais para regular, estrategicamente, o comportamento e o ambiente educativo que o rodeia. Nesse mesmo sentido, Pintrich (2004) sustenta que, para o desenvolvimento da autorregulação, é preciso que os alunos possam ter controle real das tarefas acadêmicas, das relações interpessoais que estabelecem na classe e, também, do clima de aprendizagem na sala de aula, aspectos esses todos relevantes para sua adaptação e sucesso acadêmico. É necessário que os professores deleguem aos estudantes a escolha dos seus próprios projetos e experiências, propondo trabalhos colaborativos em grupos, pois esse tipo de dinâmica em sala de aula teria muito mais a oferecer em autonomia e responsabilidade, propiciando múltiplas oportunidades para que aprendam a regular a aprendizagem (Zimmerman, 1989; R. Souza, Lopes, & E. Ferreira, 2012).

Segundo Figueira (1997), o conceito de aprendizagem autorregulada integra os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais. A autora destaca a importância do ensino das



estratégias para o processo de aprendizagem e sucesso acadêmico, dando ênfase ao papel da atividade metacognitiva e da motivação, como reguladores importantes desses processos, nos quais o aluno participa ativamente, sendo capaz de controlar o próprio desempenho. A consciência e o controle dos procedimentos cognitivos que visam compreender, reter e aplicar as informações e os conhecimentos são os aspectos definidores das estratégias de aprendizagem (Pozo, 1995; A. Silva & Sá, 1997; Dembo, 2001; Dembo & Seli, 2012). Os pesquisadores Derry e Murphy (1986) e Erdamar (2011) mencionam, ainda, que as estratégias de aprendizagem são como uma coleção de táticas mentais usadas pelo indivíduo, em uma situação de aprendizagem, para facilitar a aquisição do conhecimento.

De acordo com Boruchovitch (1999) e Boruchovitch e A. Santos (2006), a literatura apresenta diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem, porém, a que vem sendo mais utilizada designa dois tipos principais: as cognitivas e as metacognitivas. Segundo as autoras, as estratégias cognitivas englobam os métodos gerais que os alunos empregam para processar ou compreender um conteúdo das aulas expositivas e dos textos de uma disciplina.

Existem dois padrões de processamento da informação adotados pelos estudantes para aprender: o processamento superficial e o processamento em profundidade, ambos com implicações nas estratégias cognitivas. As estratégias cognitivas superficiais, também chamadas simples, compreendem procedimentos como repetir, recitar e destacar. Já as estratégias cognitivas profundas incluem fazer paráfrase ou resumo, criar analogias e fazer anotações criteriosas (Pintrich & Garcia, 1991).

As estratégias cognitivas podem também ser divididas de acordo com a finalidade com que são usadas. A classificação descrita por Dembo (1994) menciona três categorias de estratégias cognitivas: de ensaio (repetir, copiar, sublinhar), de elaboração (parafrasear, resumir, anotar e criar analogias) e de organização (selecionar ideias, usar roteiros e mapas). Já na segunda tipologia estão as estratégias metacognitivas. Elas se relacionam com o desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, o que permite ir muito além da apreensão de noções baseadas unicamente em fatos (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch & A. Santos, 2006).

A metacognição se refere ao conhecimento do que se tem sobre processo de conhecer, ao planejamento, à predição e ao monitoramento da própria aprendizagem. Dembo (1994) menciona que a metacognição envolve três tipos diferentes de conhecimento: o declarativo, o



procedimental e o condicional. O declarativo faz referência ao autoconhecimento, ou seja, ao que se sabe sobre si mesmo, bem como sobre os fatores que influenciam o próprio rendimento, estando relacionado ao “o que fazer” (por exemplo, o leitor sabe o que é uma estratégia e porque ela deve ser aprendida e usada). O procedimental está relacionado aos processos do pensamento, ao “como fazer” (por exemplo, um estudante sabe como sublinhar um texto, como fazer resumo, como destacar os aspectos mais importantes do texto). Já o condicional é o conhecimento sobre as condições que influenciam a aprendizagem, tais como “porquê e como” as estratégias são eficientes, como elas podem ser usadas e quando é apropriado utilizá-las (Jacobs & Paris, 1987; Boruchovitch, 1999; Blakey & Spence, 2000).

Flavell (1981) e Flavell e Wellman (1977) consideram a metacognição como um conjunto de impressões, sentimentos ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após um empreendimento cognitivo. Sua principal função é atuar como uma forma de *feedback* e informar a pessoa sobre o ponto em que se encontra na atividade, as suas dificuldades, o tipo de progresso que já fez ou que ainda pode fazer. Desempenha, assim, papel importante na condução da vida intelectual, pois envolve reflexões fundamentais ao processo de autorregulação. Desse modo, quando o aluno se apropria das estratégias cognitivas e metacognitivas, torna-se mais competente no seu estudo, aumentando, sobremaneira, suas chances de êxito no contexto educativo (Pimenta, 2000; J.A. Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

Diversas pesquisas sobre o uso das estratégias de aprendizagem têm sido realizadas nos últimos anos nos diferentes níveis de ensino, tanto no âmbito internacional (cf. Taraban, Rynearson, & Kerr, 2000; Comadena, Hunt, & Simonds, 2007; Karpicke, Butler, & Roediger, 2009; Wu-Ross & Thorpe, 2013), quanto nacional (cf. Costa & Boruchovitch, 2004, 2010; Locatelli, Bzuneck, & Guimarães, 2007; K. Oliveira, Boruchovitch, & A. Santos, 2009, 2011; O. Santos & Boruchovitch, 2011; Freitas, Menezes, Novais, L. Silva, & Neves, 2011; Bortoletto & Boruchovitch, 2013).

Pesquisas com universitários, principalmente aquelas voltadas para estudantes que aspiram ser professores, revelam que os licenciados em Pedagogia, em linhas gerais, são conscientes de seus processos cognitivos. Alunos dos anos iniciais reportam menor uso de estratégias de aprendizagem e/ou utilizam as superficiais como as de ensaio, ao passo que os mais avançados na escolaridade tendem a mencionar maior emprego dessas estratégias (Cazares & Rico, 2009). Maior capacidade de autorregulação com o avanço no ensino



superior foi também observado na pesquisa de Quezada (2005) e Donche e Van Petegem (2009) com estudantes universitários de cursos de formação de professores, bem como a relação positiva entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes. Diferentemente, Zamora, Rubilar e Ramos (2004), Quezada (2005), e Cazares e Rico (2009) encontraram em suas investigações um bom emprego de estratégias de processamento de informação entre os estudantes dos anos iniciais do ensino superior. Relações entre o uso das estratégias de aprendizagem e maior predomínio da motivação para aprender emergiram na pesquisa de Cunha e Boruchovitch (2012). Resultados semelhantes foram obtidos com estudantes de outras áreas. Dados provenientes das pesquisas recentes de Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces e Páramo (2012) e Wang, Kim, Bong e Ahn (2013) revelaram que as estratégias de aprendizagem contribuem significativamente para o sucesso acadêmico.

Considerando a importância das estratégias de aprendizagem para a adaptação dos estudantes no ensino superior e a relevância dessas estratégias para alunos dos cursos de formação para a docência na educação básica, aliadas à escassez de estudos sobre esse tema na literatura brasileira, o presente artigo tem como objetivo descrever e analisar os resultados de uma pesquisa sobre as estratégias de aprendizagem em alunos do curso de Pedagogia. Mais precisamente, teve-se a intenção de identificar a frequência e o uso das estratégias de aprendizagem, identificar as variáveis demográficas e contextuais que mais se associaram à sua utilização, bem como conhecer as reflexões dos participantes acerca do seu uso.

Metodologia

Amostra

A amostra foi composta por 107 estudantes em cursos de formação de professores de duas Faculdades privadas, do interior do Estado de São Paulo, com idades entre 18 e 46 anos, e predominando claramente os estudantes do sexo feminino (99.1%). Em relação ao estado civil, 69.2% ($n=74$) eram solteiros. Em relação ao semestre do curso, 30.8% ($n=33$) estavam no segundo semestre, 37.4% ($n=40$) no quarto e 31.8% ($n=34$) no sexto. Do total de participantes, 19.6% ($n=21$) relatou não trabalhar, 10.3% ($n=11$) exerce atividade docente, 10.3% ($n=11$) atua como monitores/cuidadores de creche, 33.6% ($n=36$) com estágio docente



remunerado, ao passo que 26.2% ($n=28$) atua em profissões não relacionadas à área educacional.

Instrumentos

- *Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão Sobre a Aprendizagem do Futuro Professor*

Trata-se de um instrumento desenvolvido por Boruchovitch (2009) que visa ativar a metacognição e a autorreflexão do estudante, levando-o a refletir sobre suas estratégias e a importância dessas para sua própria aprendizagem. Ele é composto por quatro questões que investigam o conhecimento metacognitivo do aluno. Cita-se, como exemplo, “*Quando você tem a tarefa ou deseja estudar e aprender melhor algum conteúdo, como você faz?*”, além de duas questões sobre o conhecimento que o estudante possui sobre as estratégias de aprendizagem.

- *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U)*

A *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem* (EEA-U; A. Santos & Boruchovitch, 2008) é constituída por 49 itens, com resposta tipo Likert, organizadas em três subescalas: *Estratégias de Aprendizagem Cognitivas*, *Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas*, e *Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais*. As Estratégias de Aprendizagem Cognitivas são avaliadas por 19 itens. Como exemplo de item dessa subescala, pode-se citar: “*Analisar os gráficos e as tabelas que você encontra nos textos*”. As Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas formam outra subescala, composta por 23 itens, por exemplo “*Perceber quando não entende o que está lendo*”. Há, ainda, 9 itens que medem a ausência das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais. “*Estudar ou fazer os trabalhos assistindo televisão*” pode ser mencionado como exemplo de item dessa última subescala. A pontuação da EEA-U é calculada da seguinte maneira: nos itens que medem as estratégias de aprendizagem cognitivas e as metacognitivas positivas, quatro pontos são atribuídos para a opção “Sempre”, três para “Raramente”, dois para “Às vezes” e um ponto para “Nunca”. Esses valores são invertidos, nos itens que correspondem às metacognitivas



negativas ou disfuncionais. A pontuação pode variar entre 49 e 196, de modo que, quanto maior o escore alcançado, mais estratégico é o estudante. Análises preliminares das propriedades psicométricas da escala realizada com 1490 estudantes universitários (Boruchovitch & A. Santos, 2011) revelaram uma boa fiabilidade, estimada pelos coeficientes: *alfa de Cronbach* (0.85), *Gutman split-half* (0.74) e *Spearman-Brown* (0.74). Para a amostra do presente estudo, o alfa de Cronbach é de 0.83, na escala total.

▪ *Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de Aprendizagem*

Desenvolvido por Boruchovitch (2006), tem por finalidade aprofundar o conhecimento acerca da utilização de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes, após terem respondido à Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem. O instrumento é composto por seis questões, uma fechada “*Você conhecia todas as estratégias da escala?*”, e cinco abertas que visam aprofundar dados sobre a relação que o participante tem com as estratégias de aprendizagem, como exemplo, tem-se “*Alguém já havia lhe ensinado a usar estratégias de aprendizagem? Quem? Quando?*”.

Procedimentos

Após a autorização do Comitê de Ética (Parecer nº690/2009) foi realizado contato com as instituições e marcado um dia para apresentar a pesquisa aos estudantes. Nesse encontro foram explicados os objetivos da pesquisa, assegurado o caráter confidencial dos dados, informado que a participação era livre e voluntária e que não influenciaria as notas, nem o desempenho acadêmico. Antes de se iniciar a coleta de dados, os alunos que se dispuseram a participar leram e assinaram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias. É importante ressaltar que todos os cuidados éticos tomados na presente pesquisa tiveram como base a Resolução nº196/96, do Ministério da Saúde, com a qual estão em consonância. Os instrumentos foram aplicados coletivamente pela primeira autora do presente artigo, na ordem em que foram descritos. A coleta durou, aproximadamente, 60 minutos.

Os dados da escala foram tratados quantitativamente, por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais através do programa *SAS for Windows (Statistical Analysis System)* (versão 8.02), que avaliaram as variáveis estudadas em termos de distribuição de frequência,



escores, médias e desvio-padrão. Na descrição do perfil da amostra, segundo as variáveis em estudo, foram feitas análise de frequência das categóricas com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das numéricas (idade e escores das escalas), com valores de média e desvio-padrão. As questões abertas dos protocolos foram examinadas por meio da análise categorial, tomando por base os procedimentos usados na área (D. Oliveira, 2008; Bardin, 2009). Após a leitura das respostas dos participantes foi desenvolvido, por Marini e Boruchovitch (2010), para cada protocolo, categorias de respostas que revelassem os comportamentos e as verbalizações mencionadas pelos participantes. Cada categoria foi definida operacionalmente e foram criadas regras para a classificação de uma resposta numa dada categoria. A consistência do processo de categorização foi avaliada mediante a submissão de um percentual das respostas, selecionadas aleatoriamente, à avaliação de três juízes independentes, sendo um mestre, um doutor e um pós-doutorando na área educacional. Cada protocolo passou pela análise de dois juízes que analisaram 30% das respostas dos participantes em cada uma das questões dos instrumentos abertos utilizados. A concordância entre os juízes e pesquisadores foi de 85% para o Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão sobre a Aprendizagem e de 88% para o Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de Aprendizagem.

Resultados

O primeiro instrumento aplicado foi o Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão Sobre a Aprendizagem do Futuro Professor. A questão inicial “*Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende?*” foi respondida afirmativamente por 89.80% ($n=96$) dos participantes e as justificativas constam da Tabela 1.

Tabela 1 – Justificativas apresentadas para a pergunta “*Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende?*”.

	N	%
Reflexões relacionadas às estratégias de aprendizagem metacognitivas	44	44.90
Relações com a futura vida profissional	18	18.40
Reflexões relacionadas às estratégias de aprendizagem cognitivas	17	17.30
Vagas/distorcidas/em branco	19	19.40
Total	98	100

A segunda pergunta do protocolo indagava acerca da importância e da utilidade de se pensar sobre a própria aprendizagem e foi respondida afirmativamente por 100% dos participantes. Em seguida, se perguntava “o porquê” de fazer essa reflexão. As justificativas apresentadas pelos estudantes foram agrupadas em cinco categorias (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Justificativas à pergunta “*Você acha que pensar sobre seu próprio processo de aprendizagem pode ser útil para você?*”.

	<i>N</i>	<i>%</i>
Para melhorar a aprendizagem	42	37.50
Para ensinar melhor	25	22.33
Para identificar dificuldades	20	17.85
Vagas/distorcidas	21	18.75
Em branco	4	3.57
Total	112	100

Buscou-se também saber se os estudantes consideram útil, para sua atuação futura, pensar sobre a própria aprendizagem. Assim, a terceira questão perguntava “*Você acha que pensar sobre seu processo de aprendizagem pode ser útil para você como futuro professor?*”.

As respostas afirmativas (95.33%) foram classificadas em cinco categorias, dispostas na Tabela 3. Apenas 4.67% dos participantes responderam não acreditar que essa reflexão possa ser importante.

Tabela 3 – Respostas para a questão “*Você acha que pensar sobre seu processo de aprendizagem pode ser útil para você como futuro professor?*”.

	<i>N</i>	<i>%</i>
Para aprimoramento da atuação profissional	41	40.20
Para facilitar a autorregulação	24	23.54
Para entender o modo de aprender do aluno	15	14.70
Vagas/distorcidas	14	13.72
Não responderam	8	7.84
Total	102	100

Além disso, buscou-se também identificar que estratégias os estudantes utilizam para estudar e aprender os conteúdos escolares. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Estratégias de aprendizagem mencionadas pelos participantes.

	<i>N</i>	%
Realiza pesquisas	43	27.04
Realiza leituras	40	25.16
Faz grifos anotações e resumos	36	22.64
Controla o comportamento, o ambiente e a atenção	17	10.70
Pede ajuda	14	8.81
Realiza releitura	6	3.77
Vagas/distorcidas	3	1.88
Total	159	100

Tendo por objetivo verificar o conhecimento que os participantes desse estudo, tinham sobre as estratégias de aprendizagem, perguntou-se: “*Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem*”. Ela foi respondida afirmativamente por 80.37% dos estudantes, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 – Percentagem de respostas para a questão “*Em sua opinião, o que são estratégias de aprendizagem?*”.

	<i>N</i>	%
Confundem com estratégias de ensino	58	54.20
Aproximam da definição correta	42	39.25
Vaga/distorcida	3	2.81
Em branco	4	3.74
Total	107	100

Após a aplicação do Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão, os participantes responderam à Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6 – Descrição das médias, desvio-padrão, pontuação mínima e máxima da EEA-U.

Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín.	Máx.
Estratégias de aprendizagem cognitivas	55.21	7.40	30	70
Estratégias de aprendizagem metacognitivas	72.93	8.52	47	90
Estratégias metacognitivas disfuncionais	18.73	3.66	10	28
Estratégias de aprendizagem total	146.90	16.45	94	186

Os resultados obtidos na análise entre os escores da EEA-U e a idade dos participantes revela, como descrito na Tabela 7, que houve diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$), para o uso de estratégias metacognitivas e estratégias de aprendizagem total entre os participantes com 30 anos ou mais.

Tabela 7 – Diferenças das médias e desvio-padrão na EEA-U, por faixa etária.

Idade	Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2	<i>p</i> *
≤ 20 anos	Estratégias de aprendizagem cognitivas	55.63	5.90	5.96	.051
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	71.71	9.61	2.84	.242
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	17.96	3.75	9.31	.010
	Estratégias de aprendizagem total	145.29	16.25	6.72	.035
21-30 anos	Estratégias de aprendizagem cognitivas	53.88	7.80		
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	72.33	8.01		
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	18.28	3.81		
	Estratégias de aprendizagem total	144.50	16.39		
≥ 30 anos	Estratégias de aprendizagem cognitivas	58.26	7.04		
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	75.74	8.38		
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	20.70	2.36		
	Estratégias de aprendizagem total	154.70	15.03		

* Valor *p* referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos; χ^2 (estatística qui-quadrado do teste).

Os resultados da Tabela 8 indicam que existem algumas diferenças estatisticamente significativas nas estratégias de aprendizagem cognitivas e o semestre que os estudantes frequentam.

Tabela 8 – Diferenças das médias e desvio-padrão na EEA-U, por semestre cursado.

Semestres	Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2	<i>p</i> *
2º Semestre	Estratégias de aprendizagem cognitivas	58.15	7.22	8.28	.016
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	74.97	8.42	4.00	.136
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	19.48	3.14	2.18	.336
	Estratégias de aprendizagem total	152.61	15.89	8.10	.017
4º Semestre	Estratégias de aprendizagem cognitivas	54.18	6.98		
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	72.43	7.91		
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	18.48	3.96		
	Estratégias de aprendizagem total	145.08	15.45		
6º Semestre	Estratégias de aprendizagem cognitivas	53.59	7.43		
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	71.53	9.16		
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	18.29	3.75		
	Estratégias de aprendizagem total	143.41	17.13		

* Valor *p* referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos; χ^2 (estatística qui-quadrado do teste).

No que respeita ao estado civil, os estudantes casados relataram maiores escores na subescala de estratégias metacognitivas disfuncionais, conforme mostra na Tabela 9.

Tabela 9 – Diferenças das médias e desvio-padrão na EEA-U, segundo o estado civil dos participantes.

Estado Civil	Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> *
Casados	Estratégias de aprendizagem cognitivas	56.76	6.56	1.49	.137
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	73.88	8.10	0.57	.568
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	20.52	2.86	3.60	.001
	Estratégias de aprendizagem total	151.15	15.53	1.74	.081
Solteiros	Estratégias de aprendizagem cognitivas	54.53	7.69		
	Estratégias de aprendizagem metacognitivas	72.50	8.72		
	Estratégias metacognitivas disfuncionais	17.93	3.71		
	Estratégias de aprendizagem total	144.96	16.99		

* Valor *p* referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos; *Z* (estatística *Z* do teste).



No final do preenchimento da EEA-U, foi aplicado o Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de Aprendizagem para aprofundar o conhecimento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem dos participantes e saber se diferiam das estratégias mencionadas no instrumento.

Discussão

No âmbito do Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão Sobre a Aprendizagem do Futuro Professor, os argumentos apresentados na Tabela 1 mostram que as reflexões dos estudantes, na sua maioria, estão relacionadas ao uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas ($n=44$; 44.90%), tomando por referência que a metacognição é um conjunto de impressões, sentimentos ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após um empreendimento cognitivo, e que sua principal função é informar a pessoa sobre o ponto em que se encontra na atividade, as dificuldades, o tipo de progresso que já fez ou que ainda pode fazer (Flavell, 1981). Os estudantes desta investigação demonstraram que, para eles, é importante pensar sobre seus erros, acertos e modos de aprender, atingindo, assim, seus objetivos pessoais e demonstrando domínio das competências acadêmicas e cognitivas que são importantes ao sucesso acadêmico (J.A. Ferreira et al., 2001).

Como exemplo de resposta ao uso de estratégias metacognitivas, nas quais os participantes descreveram preocupação em monitorar e avaliar seu desempenho acadêmico e indicaram fazer uso de ações de planejamento, predição e monitoramento, tem-se: o Participante 86, que respondeu «*Gosto muito de parar por algum tempo durante o dia e relembrar da aula anterior e ver se consigo fazer ligação com o que já sei*».

Blakey e Spence (2000) e Rosário (2005) consideram que a autorregulação da aprendizagem é importante para auxiliar os estudantes a estabelecerem seus objetivos acadêmicos, monitorarem o seu progresso e controlar as suas cognições e comportamentos. Os resultados encontrados na presente pesquisa, expostos na Tabela 2, indicam que a maioria dos estudantes relatou reflexões que se relacionam com esses objetivos, situação que pode lhes facilitar rendimento acadêmico de maior qualidade e sucesso na universidade, como o descrito por Tinajero e colaboradores (2012). Como exemplo da categoria mais citada “para melhorar a aprendizagem” ($n=42$; 37.50%) pode-se mencionar o uso de estratégias de aplicação e manutenção do esforço ao longo das tarefas, autoavaliação das ações e



pensamentos autorreflexivos descritos pelo Participante 37, que respondeu «*Com certeza. Só entendendo meu jeito de aprender é que posso buscar melhores formas de fixar na mente os conhecimentos que vou adquirindo*».

Um dado da presente pesquisa, que consta na Tabela 3 e que não tem sido destacado na literatura nacional e internacional, é a preocupação em relacionar a aprendizagem com a futura vida profissional ($n=41$; 40.20%). Infere-se que esse dado possa ser característico dessa amostra de estudantes que freqüentam cursos do período noturno, estando na sua larga maioria a exercer já uma atividade profissional no domínio educativo. Entretanto, destaca-se a relevância desse resultado, tal como o exposto por White e Gunstone (1989) que argumentam não ser fácil ensinar um estudante a se comportar estrategicamente, selecionar atividades cognitivas de maneira inteligente, ser vigilante, econômico e efetivo no seu processo cognitivo. Assim, se futuros professores entenderem e levarem em conta a importância das variáveis cognitivas, dos estilos de aprendizagem e da metacognição, para o processo de ensino, tendo como intenção futura o aproveitamento dessa percepção nas escolas onde irão atuar, pode-se dizer que a Faculdade de Pedagogia estará cumprindo o seu papel de formar multiplicadores metacognitivos autorregulados.

A Tabela 4 mostra que vários estudantes citaram mais de uma estratégia principal que utilizam para estudar. Constatou-se que as principais estratégias descritas foram “realiza pesquisas” com 27.04%, seguida de “realiza leituras” com 25.16% das respostas. Chama-se a atenção que, no contexto universitário, a estratégia “pedir ajuda” ($n=14$; 8.81%) seja mais utilizada do que a estratégia de “realiza releitura”, mencionada por apenas 3.77%. Zimmerman (1989) menciona que os professores, nas salas de aulas tradicionais, oferecem poucas oportunidades aos alunos para exercerem o controle do contexto e da autorregulação. Nessa amostra, ao pedir ajuda, o estudante informa os seus professores das suas dificuldades, abrindo possibilidades ao docente universitário de compreender as necessidades dos estudantes e atuar com vistas ao fortalecimento dos processos autorregulatórios de seus alunos.

Como consta na Tabela 5, apesar de os estudantes ($n=86$; 80.37%) relatarem já ter ouvido falar sobre estratégias de aprendizagem e mencionarem utilizá-las, mais de metade deles ($n=58$; 54.20%), ao serem indagados sobre “o que são estratégias de aprendizagem”, apresentaram respostas relacionadas às estratégias de ensino, revelando confundir as duas. Para exemplificar, relata-se a resposta do participante 69, que referiu «*São os métodos que se*



utiliza para ensinar». Apenas 39.20% dos participantes se aproximam da definição correta de estratégias de aprendizagem, que a literatura descreve como processos conscientes que podem ser controlados e empregados para apoiar as três etapas fundamentais do processamento da informação: aquisição, armazenamento e utilização, com vistas à realização de determinada tarefa (Dembo, 1994; Pozo, 1995; A. Silva & Sá, 1997).

Ao se considerar que a presente amostra foi constituída por estudantes de Pedagogia, destaca-se a necessidade de maior investimento no ensino e diferenciação de ambos os tipos de estratégia (ensino e aprendizagem) nesse curso. Esse resultado foi consistente com o obtido por O. Santos e Boruchovitch (2011) com professoras de ensino fundamental em exercício, já que mais de 80% das participantes apresentaram concepções de estratégias de aprendizagem também equivocadas.

Com esse protocolo foi possível constatar que os estudantes da presente pesquisa, costumam pensar sobre a própria aprendizagem e que essa reflexão está fortemente atrelada à preocupação com o exercício futuro da docência, tanto no aspecto de serem bons professores quanto no que diz respeito ao domínio dos conteúdos e a compreensão do modo de aprender de seus alunos. Tais resultados fazem parte dos aspectos definidores das estratégias de aprendizagem (Dembo, 1994; A. Silva & Sá, 1997). Verificou-se, também, que narram uso de estratégias predominantemente cognitivas. Ademais, embora afirmem conhecer as estratégias de aprendizagem, quando solicitada a definição, evidenciam confusões com as estratégias de ensino.

Na Tabela 6, onde se encontram os resultados obtidos na EEA-U, observa-se que os participantes do presente estudo relataram uso adequado das estratégias de aprendizagem ($M=146.90$; $DP=16.45$). Importa destacar que os dados do protocolo aberto indicaram que as estratégias cognitivas superficiais foram as mais mencionadas espontaneamente pelos estudantes, levando-se a inferir que há necessidade de maior investimento do ensino de estratégias de aprendizagem, para que os estudantes dominem também as estratégias de profundidade e metacognitivas.

As diferenças estatisticamente significativas encontradas na EEA-U (estratégias metacognitivas e estratégias de aprendizagem total) em relação à idade, que estão expostas na Tabela 7, parecem indicar que os estudantes mais velhos possuem maior capacidade de autorregular a aprendizagem. Estes resultados estão em consonância com Brown, Campione e Day (1981), quando mencionam que o conhecimento metacognitivo é mais completo nos



indivíduos mais velhos. Foi entre os participantes com idades acima de 30 anos que emergiram os maiores escores no uso das estratégias metacognitivas. Esse dado é coerente com o descrito por Flavell e Wellman (1977) no que se refere ao conhecimento metacognitivo se desenvolver por meio da conscientização, por parte do sujeito, bem como no que diz respeito ao modo como determinadas variáveis interagem e influenciam os resultados de suas atividades cognitivas. Assim, alunos mais velhos têm a própria metacognição constituída, principalmente, pelos conhecimentos ou crenças sobre quais fatores ou variáveis agem e interagem e afetam os resultados da sua própria aprendizagem.

Na Tabela 8, referente à análise da EEA-U em função do semestre em curso, observa-se que os alunos do 2º semestre relataram usar mais as estratégias de aprendizagem. Esse resultado está em consonância com a pesquisa de Donche e Van Petegem (2009) que identificaram maior emprego de estratégias de aprendizagem entre os alunos do 3º ano de curso universitário. À luz desses dados, importa assinalar que práticas pedagógicas que fomentem a integração e troca de saberes entre os alunos universitários mais adiantados e aqueles que estão iniciando a Faculdade são apontados por R. Souza et al. (2012), como importante estratégia para a adaptação acadêmica dos alunos ingressantes na universidade.

Na Tabela 9, referente à análise da EEA-U em função do estado civil, a obtenção de escores mais elevados na subescala de estratégias metacognitivas disfuncionais pelos estudantes casados pode estar relacionada com o perfil dos participantes da amostra, em sua quase totalidade mulheres, que, quando casadas, podem ter dificuldades em conciliar as responsabilidades domésticas, profissão e tempo para os estudos. Todavia, esse dado, que envolve a dimensão pessoal da adaptação acadêmica, merece ser aprofundado em amostras maiores e mais diferenciadas.

Depois de preencherem a EEA-U, os participantes foram questionados sobre o uso de estratégias de aprendizagem diferentes das mencionadas no instrumento e 11.20% dos alunos responderam afirmativamente, citando algumas. Por exemplo, o Participante 66 referiu: «*Algumas vezes gravo a aula em MP3 e fico ouvindo quantas vezes for necessário para entender*». O Participante 77 respondeu: «*Gravar em um CD um conteúdo a ser aprendido e ouvir enquanto estou dirigindo*».

De fato, as estratégias ligadas ao uso das tecnologias da informação e redes sociais que surgiram ou foram popularizadas na última década não estão contempladas na escala de estratégias. Por um lado, revela o uso da tecnologia associada às estratégias superficiais como



as de ensaio (repetição da informação). Por outro, verifica-se que, embora essas respostas não tenham sido expressivas no número de apontamentos, trazem um dado novo e que, no futuro, podem ser incorporados aos itens da escala.

No âmbito do Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de Aprendizagem, os universitários foram convidados a pensar acerca de algumas questões complementares, após terem respondido à EEA-U. Essa atividade de seguimento visou levar os participantes a exercitarem a autorreflexão e a pensarem sobre a autorregulação da sua aprendizagem. Nesse intuito, a primeira questão indagava se o estudante se considerava estratégico. A maioria dos alunos respondeu afirmativamente (72.90%) e o uso das estratégias cognitivas foi a categoria mais utilizada para exemplificar as respostas (47.60%). É relevante destacar que esse resultado se assemelha ao obtido no protocolo de ativação da metacognição e na média das subescalas de estratégias cognitivas da EEA-U, diferencia estatisticamente a favor dos participantes do segundo semestre. A falta de habilidade para gerenciar os obstáculos e dificuldades que surgem nos momentos de estudo, foi apontada como sendo o principal motivo pelos estudantes (43.20%) não se considerarem estratégicos.

Identificar se o estudante universitário conhecia todas as estratégias da escala foi o objetivo da questão seguinte. A maior parte dos alunos (68.22%) afirmou conhecê-las, na íntegra. Dentre os participantes que considerem não identificar todas as estratégias, a apontada como menos conhecida foi "*Identificar as ideias principais e relacioná-las através de diagramas ou mapas conceituais*". N. Souza e Boruchovitch (2010) referem que, enquanto estratégias cognitivas de organização do conhecimento, os mapas conceituais geram inúmeros ganhos de natureza metacognitiva, pois mobilizam o aluno para o planejamento, monitoramento e regulação do próprio pensamento e ações, além de contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais autorregulada. Além disso, fortalecem a aquisição, o armazenamento, a utilização da informação, pois permitem integrar e inter-relacionar as novas informações aos conhecimentos prévios. Os participantes, ao relatarem desconhecer essa estratégia tão importante na facilitação da aprendizagem, de certa forma parecem mostrar que a escola que cursaram, e não apenas a Faculdade, possa ter falhado em uma de suas principais funções que é ensinar o aluno a aprender a aprender.

É interessante constatar que tal aspeto é reafirmado ao analisar a resposta negativa (23.40%) dos estudantes para a pergunta "*Alguém já lhe havia ensinado a usar as estratégias de aprendizagem?*". Ao se considerar que os participantes da presente investigação já tiveram



no mínimo 12 anos de escolaridade anterior, esse resultado pode ser visto como relativamente alto e alarmante. Reforça, ainda mais, as ideias de Pimenta (2000) quando assinala que, para cumprir seu papel social, os cursos de Pedagogia precisam desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que permitam aos estudantes construir seu saber-fazer, argumentos esses que, sem sombra de dúvida, valem para todos os cursos do ensino superior.

No que concerne à continuidade dessa questão, quando respondida afirmativamente, deveria o participante apontar quem o ensinou. Interessante observar que o ensino das estratégias de aprendizagem foi realizado principalmente por parentes e colegas (27.50%), seguido das instâncias do ensino superior (23.30%). Sem desconsiderar a importância da família e colegas como fontes de ensino de estratégias de aprendizagem, é necessário assinalar que esse ensino não é intencional, tampouco tem como foco ensinar a autorregulação da aprendizagem. Dembo (2001) menciona que se os estudantes não aprenderem e desenvolverem características de autorregulação da aprendizagem terão dificuldade em criar e adaptar estratégias para adquirir o conhecimento necessário à realização das tarefas que são exigidas em todos os níveis de ensino, e mais fortemente no ensino superior, segmento no qual se espera do aluno maior autonomia para a aprendizagem.

Ao serem indagados se acreditavam que faziam o máximo para aprender, a maior parte respondeu que não (47.70%), sendo que 31.90% dos estudantes apontaram a falta de dedicação e de esforço como fatores que prejudicam a sua aprendizagem. Vale pontuar que, segundo Deci e Ryan (2000, 2012), estudantes desmotivados não se esforçam intencionalmente, resistem em procurar ajuda, desistem facilmente diante de desafios e dificuldades e/ou fazem uso de uma série de estratégias que prejudicam a si mesmos e sua aprendizagem. Nesse sentido, pode-se supor que esses alunos apresentem baixa adaptação acadêmica, visto que a motivação é uma variável-chave para a sua permanência no ensino superior.

Nos argumentos apresentados para a questão *“Você acha importante que os professores ensinam aos alunos, além de conteúdo, como processar melhor a informação?”* a maior ênfase das respostas recaiu no ensino do conteúdo e não das estratégias que revelassem preocupação com a aprendizagem como as descritas na Teoria do Processamento da Informação. Esse dado revela indícios de que, tanto a educação básica quanto a educação superior, ainda enfatizam fortemente a transmissão de conteúdos, sem que haja uma reflexão



sobre os mecanismos pelos quais as pessoas se apropriam do conhecimento. Conceção muito presente ainda no estudante universitário, extensível aos que virão a ser professores.

Considerações Finais

Num mundo em permanente modificação, a Universidade precisa atuar com vistas à adaptação e ao sucesso do aluno no ensino superior. Um processo de adaptação bem-sucedido propicia ao estudante universitário o desenvolvimento de habilidades pessoais e profissionais que lhes permitam a apropriação e ampliação de um conjunto de conhecimentos e capacidades orientados para o “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, conforme sugerido por Dellors (1998), o que lhes será útil ao longo de toda a vida.

A autorregulação da aprendizagem é um processo importante para que o estudante seja capaz de gerenciar as dificuldades que encontra no contexto universitário e as exigências acadêmicas desse nível de escolarização. Teóricos que defendem a relevância da aprendizagem autorregulada reafirmam a necessidade de o indivíduo se responsabilizar pelo processo de aprender, o que envolve, dentre outros processos, a metacognição e o emprego apropriado das estratégias e a motivação (Cázares & Rico, 2009; Boruchovitch et al., 2010; Freitas et al., 2011). Assim, a presente investigação buscou identificar o uso e os conhecimentos dos estudantes acerca das estratégias de aprendizagem.

Pelas respostas dos participantes, foi possível observar que os estudantes universitários desta amostra pensam sobre a própria aprendizagem, fazem uso das estratégias de aprendizagem, predominantemente cognitivas e superficiais, se preocupam nomeadamente com o exercício profissional futuro, tanto no aspeto conceitual como procedimental e atitudinal, mostrando-se ainda sensíveis à necessidade de entenderem o modo de aprender dos seus futuros alunos.

Considerando a relevância das estratégias de aprendizagem para a adaptação e sucesso acadêmico de estudantes no ensino superior e a amostra pequena do presente estudo, caracterizada por estudantes de um único curso e tipo de universidade, destaca-se a necessidade de novas investigações com universitários de diferentes cursos e áreas. Tais pesquisas tornarão possível ampliar o conhecimento do impacto das estratégias de aprendizagem para a adaptação e o sucesso acadêmico, de forma que o conhecimento obtido



possa ser mais bem revertido em ações fortalecedoras dos processos autorregulatórios dos estudantes universitários.

Agradecimentos

A segunda autora do presente artigo agradece o apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Bibliografia

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Blakey, E., & Spence, S. (2000). Developing metacognition. *Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. Consultado a 08/01/2009, <http://ericae.net/edo/ED327218.htm>.
- Bortoletto, D., & Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 23, 235-242.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Teoria e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2006). *Protocolo Autorreflexivo de Seguimento da Escala de Estratégias de Aprendizagem* [manuscrito não publicado]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Boruchovitch, E. (2009). *Protocolo de Ativação da Metacognição e da Autorreflexão Sobre a Aprendizagem do Futuro Professor* [manuscrito não publicado]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.



- Boruchovitch, E., & Santos, A.A. (2006). Estratégias de aprendizagem: Conceituação e avaliação. In A.P. Noronha, & F.F. Sisto (Eds.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp.107-124). São Paulo: Vetor.
- Boruchovitch, E., & Santos, A.A. (2011). Avaliação de estratégias cognitivas e metacognitivas na escolarização formal [Abstract]. In *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica de Bento Gonçalves, RS*. Consultado em: <http://www.ibapnet.org.br/congresso2011/trabalhos/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20estrat%C3%A9gias%20-%20Apresenta%C3%A7%C3%A3o%203%20-%20Evely%20Boruchovitch.pdf>.
- Boruchovitch, E., Schelini, P.W., & Santos, A.A. (2010). A metacognição: Conceituação e medidas. In A.A. Santos, F.F. Sisto, E. Boruchovitch, & E. Nascimento (Eds.), *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp.123-143). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cázares, D.C., & Gutiérrez Rico, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la universidad pedagógica de Durango. *Psicogente*, 12(21), 29-37. Consultado a 22/01/2011, <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/149/156>.
- Comadena, M., Hunt, S.K., & Simonds, C.J. (2007). The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning. *Communication Research Reports*, 24(3), 241-248.
- Costa, E.R., & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.
- Costa, E.R., & Boruchovitch, E. (2010). As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 4(1), 31-39.
- Cunha, N.B., & Boruchovitch, E. (2012). As estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender na formação de professores. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 247-254.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp.85-107). Oxford: Oxford University Press.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Dembo, M.H. (1994). *Applying educational psychology* (5th ed.). New York: Longman.



- Dembo, M.H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Dembo, M.H., & Seli, H. (2012). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning*. New York: Routledge.
- Derry, S.J., & Murphy, D.A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2009). The development of learning patterns of student teachers: A cross-sectional a longitudinal study. *Higher Education*, 5(2), 35-5.
- Erdamar, G. (2011). An investigation of student teachers' study strategies with respect to certain variables. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 69-83.
- Ferreira, J.A., Almeida, L.S., & Soares, A.P. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- Figueira, A.P.C. (1997). Aprendizagem auto-regulada: Diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, 18, 47-77.
- Flavell, J.H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R. Kail Jr, & J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp.3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1981). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In H. Parke (Ed.), *Contemporary readings in child psychology* (pp.165-169). New York: McGraw-Hill.
- Freitas, E.B., Menezes, E., Novais, R.L., Silva, L.L., & Neves, E.R. (2011). Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior. *Acta Científica*, 20(2). Consultado em: www.unasp-ec.com/revistas/index.php/.../rt/.../0/BibtexCitationPlugin.
- Jacobs, J.E., & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3/4), 255-278.
- Karpicke, J.D., Butler, A.C., & Roediger, H.L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own?. *Memory*, 17(4), 471-479.
- Locatelli, A.C., Bzuneck, J.A., & Guimarães, S.E. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276.
- Oliveira, D.C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: Uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem UERJ*, 16(4), 569-576.
- Oliveira, K.L., Boruchovitch, E., & Santos, A.A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: Evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 531-536.
- Oliveira, K.L., Boruchovitch, E., & Santos, A.A. (2011). Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42, 98-105.



- Pimenta, S.G. (2000). Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In S.G. Pimenta (Ed.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P.R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr, & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.371-402). Greenwich: JAI Press.
- Pozo, J.I. (1995). Estratégias de aprendizagem. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação* (pp.76-197). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Quezada, M.T. (2005). Estratégias de aprendizagem em Estudantes universitarias. *Revista Psicología Científica.com*. Consultado a 14/01/2011, <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje/>.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Ed.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp.23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, A.A., & Boruchovitch, E. (2008). *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem* [manuscrito não publicado]. Itatiba, SP: Universidade São Francisco.
- Santos, O.J., & Boruchovitch, E. (2011). Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: Concepções e conhecimento de professores. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(2), 284-295.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.) (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Routledge.
- Silva, A.L., & Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Souza, N.A., & Boruchovitch, E. (2010). Mapas conceituais e avaliação formativa: Tecendo aproximações. *Educação e Pesquisa*, 36(3) 795-810.
- Souza, R., Lopes, A., & Ferreira, E. (2012). O processo de adaptação dos estudantes ao ensino superior: Um estudo com estudantes de uma escola de educação e de uma escola de saúde. In M. Zabalza, & C. Leite (Eds.), *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp.8574-8585). Centro de Investigação e Intervenção Educativas: Porto.
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283-308.
- Tinajero, C., Lemos, S.M., Araújo, M., Ferraces, M.J., & Páramo, F. (2012). Estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros: Repercussões no rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 105-113.
- Wang, C., Kim, D.K., Bong, M., & Ahn, H.S. (2013). Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 15(3), 81-112.



- White, R.T., & Gunstone, R.F. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal of Science Education*, 11(5), 577-586.
- Wu-Ross, A., & Thorpe, S. (2013). Learning and teaching strategies in an intercultural context: Offshore programme in Vietnam. In *International Conference of Education, Research and Innovation 2013 Proceedings* (pp.4629-4635). Sevilla, Spain: International Association of Technology, Education and Development. ISBN: 978-84-616-3847-5.
- Zamora, M.E., Rubilar, F.C., & Ramos, H.L. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en enseñanza media de la universidad del Bío-Bío. *Theoria*, 13, 103-110.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3). Consultado a 03/09/2008, <http://web2.epnet.com.proxy.lib.sfu.ca/citation.asp>.
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36.



Learning Strategies of Brazilian Students in Higher Education: Considerations about the Adaptation, Academic Success and Self-Regulated Learning

Abstract

The employment of learning strategies is a strong protection factor for academic success and it contributes considerably for a better adaptation of the student in higher education. The purpose of this study was to identify the learning strategies employed by university students who wish to be teachers. The sample consisted of 107 university students of Pedagogy, courses, predominantly females, from two private universities of an inner city in state of São Paulo, Brazil. Data were collected using a Likert scale and two self-reflective protocols aimed at evaluating the knowledge, use, awareness and importance the student attribute to the utilization of learning strategies. Results evinced that participants report using learning strategies appropriately, but the superficial ones were more mentioned by them. They also showed a certain awareness of their cognitive and metacognitive processes. Moreover, data reveal that participants tended to confuse learning strategies with teaching strategies. Data were discussed not only in terms of the importance learning strategies for the empowerment of the adaptation and academic success of the university student, but also in terms of its relevance, even greater, for those who intend to teach.

Keywords: Higher Education; self-regulated learning; cognitive and metacognitive strategies; teacher education.

Como citar este artigo: Marini, J.S., & Boruchovitch, E. (2014). Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista E-Psi*, 4(1), 102-126.

Received: November 22, 2013

Revision received: March 31, 2014

Accepted: April 7, 2014