

Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental

Carmem Silvia Lima Fluminhan¹; <https://orcid.org/0000-0002-0342-2474>

Camélia Santana Murgo²; <https://orcid.org/0000-0003-3932-7580>

Resumo

Os objetivos deste estudo foram: 1) identificar em que medida os alunos participantes recorrem ao uso de estratégias no momento da aprendizagem; 2) verificar se houve alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação da escala; e 3) analisar possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo. Participaram do estudo 16 alunos de sexto ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados por meio da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF). Os resultados revelaram que os alunos fazem uso insatisfatório de estratégias de aprendizagem no momento do estudo, não houve diferença estatisticamente significativa entre a primeira e a segunda aplicação, as meninas demonstraram que fazem mais uso das estratégias de aprendizagem em relação aos meninos. Os dados foram discutidos à luz da literatura e foram extraídas implicações educacionais, bem como sugestões para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Autorregulação; aprendizagem; ensino fundamental.

Academic self-regulation and learning strategies assessed in elementary school students

Abstract

The aims of this study were: 1) to identify the extent to which participating students resort to the use of strategies at the time of learning; 2) to verify if there was change of the values obtained between the first and second application of the scale; and 3) to analyze possible differences in the scores of the two applications considering the gender variable. Sixteen sixth grade students participated in the study. The data was collected through the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary Education (EAVAP-EF). The results showed that students make unsatisfactory use of learning strategies at the time of the study, there was no statistically significant difference between the first and second application, the girls demonstrated that they make more use of learning strategies in relation to boys. The data had discussed in light of the literature and educational implications has extracted as well as suggestions for future research

Keywords: Self-regulation; learning; elementary School.

Autorregulación académica y estrategias de aprendizaje evaluadas en estudiantes de lo enseñanza primaria

Resumen

Los objetivos de este estudio fueron: 1) identificar en qué medida los alumnos participantes recurren al uso de estrategias en el momento del aprendizaje; 2) verificar si hubo alteración de los valores obtenidos entre la primera y la segunda aplicación de la escala; y 3) analizar posibles diferencias en los escores de las dos aplicaciones considerando la variable sexo. Participaron del estudio 16 alumnos de sexto año de la enseñanza primaria. Se recolectaron los por intermedio de la Escala de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje para la Enseñanza Primaria (EAVAP-EF). Los resultados revelaron que los alumnos hacen uso insatisfactorio de estrategias de aprendizaje en el momento del estudio, no hubo diferencia estadísticamente significativa entre la primera y la segunda aplicación, las niñas demostraron que hacen más uso de las estrategias de aprendizaje en relación a los niños. Se discutieron los discutidos a la luz de la literatura y fueron extraídas implicaciones educacionales, así como sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: Autorregulación; aprendizaje; enseñanza primaria.

1 Centro Paula Souza / Faculdade de Tecnologia - FATEC – Presidente Prudente – São Paulo – Brasil; carmem.slima@hotmail.com

2 Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Presidente Prudente – São Paulo – Brasil; camelia@unoeste.br

Introdução

A perspectiva da aprendizagem autorregulada provoca profundas implicações não só na maneira como os professores devem interagir com os alunos como também na forma como as instituições educacionais devem ser organizadas a fim de auxiliar os estudantes a tornarem-se capazes de aprender por eles mesmos continuamente (Emílio & Polidoro, 2017). O conceito de autorregulação da aprendizagem pode ser definido como um processo ativo em que os alunos direcionam sistematicamente os seus pensamentos, sentimentos e ações para atingir suas metas previamente estabelecidas (Zimmerman, 2000).

As estratégias de autorregulação da aprendizagem podem e devem ser ensinadas aos alunos; porém, tais procedimentos, apesar de fundamentais, não são suficientes (Rosário & Polydoro, 2014; Veiga Simão, Frison, & Machado, 2015). É fundamental que esses comportamentos estratégicos sejam experimentados pelos alunos, que estes se envolvam com as propostas de estudo e que desenvolvam estratégias que os conduzam à prática efetiva da aprendizagem (Fernandes & Frison, 2015; Silva & Veiga Simão, 2016).

Os estudantes que autorregulam a sua aprendizagem são proativos e capazes de direcionar os seus próprios esforços para aprender ao invés de se posicionarem de forma reativa ao ensino, dependendo de professores, pais e ou outros agentes para ensiná-los. Tais alunos são conscientes de suas forças e limitações; assim, são capazes de reconhecer quando possuem ou não determinado conhecimento ou habilidade. Adicionalmente, os alunos que estabelecem metas proativamente, monitoram a sua aprendizagem intencionalmente, ajustando-a sempre que necessário na direção dos seus objetivos e respondem ao *feedback* pessoal adaptativamente, não somente alcançam os seus objetivos mais rapidamente, como também são mais motivados a manter os seus esforços de aprendizagem (Zimmerman, 2013; Rosário & Polydoro, 2014).

Conforme Schunk (2015), um aluno pode ser qualificado como autorregulado quando a sua aprendizagem envolve a escolha consciente de estratégias específicas para a realização de metas baseadas nas percepções de autoeficácia, isto é, quando o aluno é capaz de escolher quando, onde, porque e como realizar a própria aprendizagem. Desta forma, o autor destaca que a aprendizagem autorregulada envolve as percepções de autoeficácia, o comprometimento pessoal com os objetivos acadêmicos e as estratégias de autorregulação da aprendizagem. Bandura (1997) define autoeficácia como “as crenças que a pessoa tem acerca de sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenho” (p. 3).

O uso das estratégias de aprendizagem no contexto educativo é uma ferramenta de importância incontestável para o alcance de um bom desenvolvimento acadêmico. As estratégias de aprendizagem são entendidas por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) como recursos que os alunos utilizam para reter, armazenar e, posteriormente, recuperar a informação, sendo esta uma atividade direcionada e intencional.

O processo de autorregulação da aprendizagem refere-se à análise da atividade e à identificação de métodos de aprendizagem específicos e eficazes (Zimmerman, 2000). Entretanto, antes que a estratégia possa ser identificada e escolhida para a realização de determinada tarefa é preciso conhecê-la e estar apto para utilizá-la. Assim, uma característica típica de alunos autorregulados é que eles têm o domínio das estratégias de aprendizagem e um melhor aproveitamento acadêmico (Boer, Donker-Bergstra, & Kostons, 2012).

Autores como Dembo (2004) e Oliveira (2008) classificam as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. Para esses autores as estratégias cognitivas consistem em organizar, elaborar e integrar a informação. Tais estratégias estão relacionadas ao fato da pessoa perceber analiticamente as partes visando entender o todo (Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2010). Já as estratégias metacognitivas têm a função de levar o aluno à reflexão acerca de sua própria aprendizagem, permitindo a busca de novas soluções para aprender de modo a conseguir superar os obstáculos.

Oliveira et al. (2011) apontam que as estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser tratadas de modo integrado e coeso para que o aprendizado seja satisfatório. Mesmo que o aluno já demonstre ter percepções conscientes sobre si mesmo e conheça uma variedade de estratégias de aprendizagem, se não souber planejar, monitorar e regular o aprendizado, provavelmente a sua aprendizagem ainda será deficiente. A literatura sobre o tema permite a constatação de que o ensino intencional, sistemático e contextual das estratégias de aprendizagem beneficia o desempenho escolar. Um ponto a ser ressaltado é que a melhoria na qualidade da aprendizagem reflete em aspectos subjetivos dos alunos, isto é, o ensino das estratégias de aprendizagem pode melhorar o bem-estar escolar e pessoal, a autoestima, a satisfação, reduzir a ansiedade e contribuir para o exercício de reflexões tanto acerca das tarefas acadêmicas como de si próprio.

Destaca-se ainda, como fator imprescindível, que aos professores seja proporcionada a oportunidade de conhecer e vivenciar, eles próprios, o conceito, os tipos, e definir quando e de que forma utilizar as estratégias de aprendizagem adequadamente. Esta assertiva é especialmente apropriada para o contexto brasileiro, pois a literatura da área revela que os cursos de licenciatura não têm explorado o tema com profundidade junto aos futuros professores e que, portanto, devem se empenhar em capacitar os futuros profissionais a promover o uso de estratégias de aprendizagem apropriadas em sua prática docente (Santos & Boruchovitch, 2011; Ávila & Frison, 2016; Magalhães & Santos, 2017).

Sob essa perspectiva, a presente pesquisa propõe-se a investigar em que medida os alunos fazem uso de algum tipo de estratégia no momento da aprendizagem, verificar se houve alteração entre a primeira e a segunda aplicação da escala e analisar possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo.

Método

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de corte transversal de abordagem quantitativa.

Participantes

16 estudantes do sexto ano do ensino fundamental de ambos os sexos, sendo 56,2% (n = 9) do sexo masculino e 43,8% (n = 7) do sexo feminino. A faixa etária dos alunos variou entre 10 e 13 anos (Dp = 0,81) e todos provenientes de uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo. Somente os alunos autorizados por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram selecionados. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa após registro sob o protocolo 50459115.0.0000.5515 na Plataforma Brasil.

Instrumento

Foi aplicada a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) – Boruchovitch e Santos (2010). A escala tem por objetivo avaliar as estratégias de aprendizagem relatadas e utilizadas por alunos do ensino fundamental em situações de aprendizagem. Por meio da análise de seus itens, é possível delinear um perfil do comportamento estratégico direcionado à aprendizagem. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala tipo *likert* de três pontos: 'sempre', 'às vezes' e 'nunca'. Todos os 31 itens que compõem a escala foram utilizados nesta pesquisa. Atendendo aos objetivos mencionados, todos os fatores da escala foram utilizados na análise.

Procedimento

A EAVAP-EF foi aplicada em duas ocasiões: teste e pós-teste, sempre no contexto de sala de aula e no horário escolar. A primeira aplicação aconteceu no início do primeiro semestre letivo de 2016 e a outra na última semana de aula do mesmo semestre. Entre a primeira e segunda aplicação, ou seja, durante um semestre letivo, foi realizado um trabalho interventivo com uma professora da turma, cujo objetivo principal era de fortalecer a autorregulação da aprendizagem nos alunos com vistas a melhorar o desempenho escolar, bem como conhecer e discutir ações para ensinar aos alunos a respeito das estratégias de aprendizagem em um modelo autorregulatório. Para tanto, a professora participante passou a fazer uso de recursos metodológicos em sala de aula favorecendo a ampliação do repertório de estratégias de aprendizagem dos alunos.

Embora o processo interventivo junto à professora participante não seja objeto do estudo presente, a seguir serão detalhados os objetivos de cada sessão interventiva a

fim de que o leitor compreenda o caminho percorrido pelos alunos investigados: 1) Conhecer a trajetória profissional da professora envolvida na pesquisa e detalhar o percurso da pesquisa; 2) Compreender as concepções da professora acerca do conceito de autorregulação da aprendizagem; 3) Apresentar e discutir o conceito da autorregulação da aprendizagem; 4) Apresentar e discutir o conceito acerca das estratégias de aprendizagem. Apresentar os resultados obtidos da primeira aplicação da EAVAP-EF nos alunos do 6º ano. Discutir ações para treinar os alunos acerca do uso das estratégias de aprendizagem; 5) Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 4. Planejar a continuação do treinamento acerca das estratégias de aprendizagem que a professora participante continuará a desenvolver com os seus alunos; 6) Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 5. Planejar a continuidade do treinamento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem oferecido pela professora aos seus alunos; 7) Avaliar o resultado do treinamento que a professora ofereceu aos seus alunos, conforme descrito na sessão 6. Planejar a continuidade do treinamento sobre a utilização das estratégias de aprendizagem oferecido pela professora aos seus alunos; 8) Discutir os avanços nos processos de ensino e de aprendizagem, que podem ou não ter ocorrido durante o semestre.

Resultados

Os resultados são apresentados seguindo a ordem dos objetivos propostos para este estudo. Com o propósito de alcançar o primeiro objetivo, os escores dos estudantes foram analisados considerando o percentil geral dos três fatores da EAVAP-EF (ausência de estratégias cognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas) nas duas aplicações. Os dados revelaram que 18,8% (N = 3) dos participantes relataram fazer uso satisfatório das estratégias de aprendizagem na primeira aplicação da escala, atingindo uma pontuação acima de 60%. Já na segunda aplicação, 31,0% (N = 5) dos participantes indicaram que usam as estratégias de aprendizagem de modo satisfatório no momento do estudo.

De um modo geral, os dados apontaram que a média obtida pelo grupo nas duas aplicações foi de 38,78 pontos ou 60% e desvio-padrão de 25,62, sendo a média de 35,69 pontos (Dp = 23,16) na primeira aplicação e de 41,87 (Dp = 28,28) na segunda aplicação. Em relação à pontuação bruta de cada participante e o seu percentil correspondente, foi possível observar que 11 alunos pontuaram entre 10 e 36 na primeira aplicação da escala. Isto é, 68,75% dos estudantes fazem uso de 40% ou menos das estratégias de aprendizagem listadas na EAVAP-EF, de acordo com a tabela normativa da referida escala. Já na segunda aplicação, 9 alunos atingiram a mesma pontuação, o que indica que 56,25% dos alunos alcançaram o mesmo desempenho. Isso significa que os alunos não costumam fazer uso satisfatório das estratégias de aprendizagem

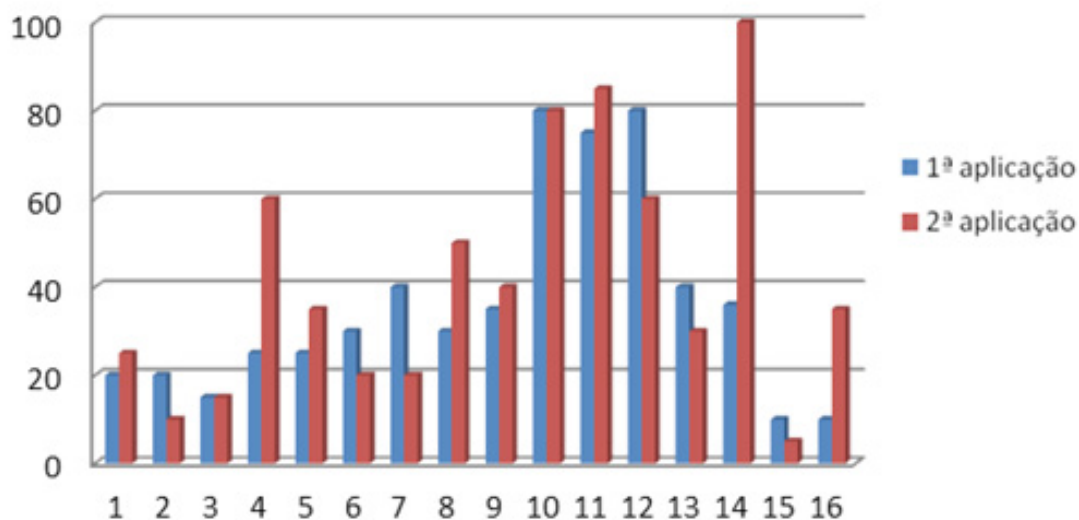


Gráfico 1. Pontuação dos participantes na primeira e na segunda aplicação da eavap-ef.

no momento do estudo. Assim sendo, pode-se afirmar que os participantes, em sua maioria, necessitam de orientação para que tais estratégias sejam ensinadas e possam ser empregadas em situação de aprendizagem.

A partir desses dados, é possível verificar que, apesar de parcial, houve uma tendência positiva na direção da compreensão do uso adequado das estratégias de aprendizagem, com destaque para um participante que conseguiu atingir o total de pontos na segunda aplicação da escala. O Gráfico 1 apresenta os escores dos estudantes nos três fatores da escala EAVAP-EF e no conjunto dos seus itens,

revelando o desempenho geral dos participantes nas duas aplicações.

A Tabela 1 foi construída com o intuito de observar se houve alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação, o que constitui o segundo objetivo deste estudo. A referida tabela contém, para cada estratégia, os testes utilizados para verificar a normalidade dos dados, a homogeneidade das variâncias e para realizar a comparação entre a primeira e a segunda aplicação.

Os resultados dos testes aplicados permitiram afirmar que não houve diferença estatisticamente significativa

Tabela 1. Estatística comparativa entre as duas aplicações da escala EAVAP-EF para cada estratégia de aprendizagem.

| Estratégia | Teste de Normalidade | Teste de Homogeneidade das Variâncias | Teste de Comparações Múltiplas | Conclusão |
|---------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|---|---|
| Ausência de estratégias (A) | Kolmogorov-Smirnov 0,0177 | Levene 0,7357 | Kruskal-Wallis (Não-paramétrico) 0,7766 | Não houve diferença entre as 2 aplicações |
| Estratégias Cognitivas (C) | Kolmogorov-Smirnov 0,0999 | Bartlett 0,9171 | Tukey (Paramétrico) 0,9434 | Não houve diferença entre as 2 aplicações |
| Estratégias Meta-cognitivas (M) | Kolmogorov-Smirnov 0,0302 | Levene 0,0522 | Kruskal-Wallis (Não-paramétrico) 0,9847 | Não houve diferença entre as 2 aplicações |

entre as duas aplicações em nenhuma das estratégias. Não obstante tais dados, é imperativo ressaltar que os resultados obtidos na segunda aplicação apontam que ocorreram mudanças promissoras e exitosas no sentido da aprendizagem e da ampliação do uso das estratégias de aprendizagem.

Foi realizado o mesmo procedimento para comparar os resultados das meninas e dos meninos nas duas aplicações, terceiro objetivo deste estudo. No teste de normalidade, o p-valor obtido foi 0,002, menor que o nível de significância adotado (0,05). Portanto, os dados não seguem uma distribuição normal. Como os dados não são normais, o teste Levene é o mais adequado para testar a homogeneidade das variâncias e o p-valor resultante foi 4,97x, o que significa que as variâncias entre os grupos não são homogêneas. Sendo assim, novamente foi aplicado um teste não-paramétrico, o de Kruskal-Wallis. O teste apresentou um p-valor igual a 0,041, sendo assim, conclui-se que há diferença entre os resultados dos meninos e das meninas.

A Figura 1 apresenta os Box-plots de cada grupo (meninos e meninas) para identificar qual grupo obteve os melhores resultados na média geral dos três fatores da escala. A partir da imagem, é possível observar que os resultados das meninas (gráfico azul) foram superiores aos dos meninos (gráfico rosa), sendo que a média das meninas foi 51,86, enquanto que a dos meninos foi 28,61. Porém, nota-se que a amplitude da pontuação na escala obtida pelos meninos é bem menor, ou seja, houve pouca variação entre as notas deles, evidenciando então, notas muito semelhantes. Já no caso das meninas, a amplitude foi bem maior, a menor nota foi 5 e a maior foi 100, demonstrando que houve grande variação nos resultados obtidos entre as participantes deste

grupo. Este dado é apresentado no gráfico através da caixa bem mais achatada que representa os valores obtidos pelo sexo masculino, enquanto a caixa do gráfico que representa o sexo feminino é mais ampla, indicando maior variação entre os dados.

Foram conduzidos os testes de normalidade, de homogeneidade das variâncias e de comparações múltiplas, para verificar as possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando o sexo dos participantes em cada estratégia de aprendizagem isoladamente. Os resultados apontaram que houve diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0,0355) entre o sexo feminino e o masculino somente nas estratégias metacognitivas, sendo que as meninas pontuaram mais em relação a este fator. No que tange à ausência de estratégias e às estratégias cognitivas (p-valor igual a 0,1639 e 0,3876, respectivamente) não houve diferença estatisticamente significativa.

Discussão

Em relação ao repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes, a média obtida pelo grupo nas duas aplicações foi de 38,78 (Dp = 25,62), o que permite conferir baixa habilidade no uso de estratégias de aprendizagem. Este resultado não está alinhado aos achados de Perrassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) que demonstraram em seu estudo que os alunos analisados são bons usuários de estratégias de aprendizagem. Contudo, os autores assinalaram que houve menor frequência no uso das estratégias do tipo cognitivas em relação às demais. Adicionalmente, o estudo aponta como fator positivo o fato de os alunos reportarem um menor uso de estratégias metacognitivas disfuncionais, e salientam que o desejável é que houvesse um uso mais frequente e diversificado dos dois tipos de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes.

O estudo realizado por Veiga Simão e Frison (2013) afirma que o aluno, no seu papel agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em sua aprendizagem. As autoras afirmam que o aluno deve assumir o desafio de se posicionar de modo ativo e motivado ao longo da aprendizagem. Contudo, as autoras alertam que “uma precoce responsabilização do aluno pelos seus estudos ou uma exacerbada atribuição de competências pessoais, no sucesso ou no fracasso escolar, podem ter efeitos muito negativos nas crenças de autoeficácia e nos subsequentes estados motivacionais e afetivos” (p. 6).

Diante dos estudos apresentados e dos resultados alcançados por esta pesquisa, o que se constata é que as estratégias de aprendizagem devem ser inseridas paulatinamente na prática diária das escolas com vistas a favorecer uma aprendizagem autorregulada que seja eficaz e de possível manutenção e adaptação ao longo prazo.

Com o propósito de atender ao segundo objetivo deste estudo, buscou-se verificar a possível alteração dos valores obtidos entre a primeira e a segunda aplicação. Os testes aplicados revelaram que em nenhuma estratégia de

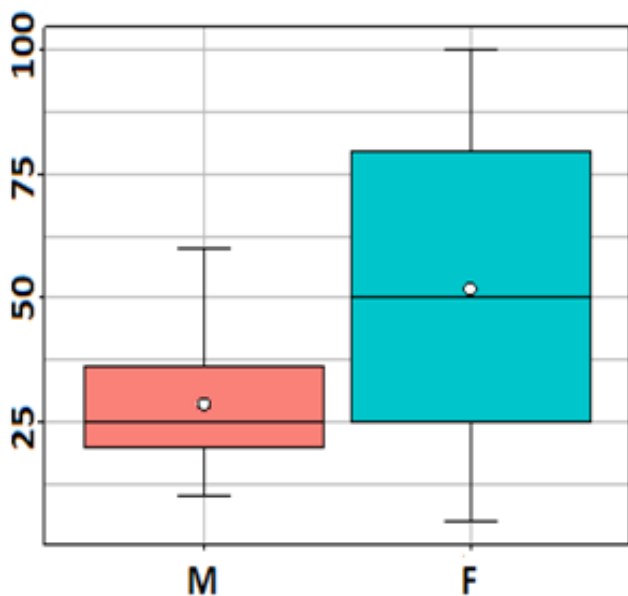


Figura 1. Comparação estatística considerando a média geral dos três fatores da escala em razão do sexo.

M = sexo masculino F = sexo feminino

aprendizagem houve diferença estatisticamente significativa entre a primeira e a segunda aplicação.

Ao se considerar o estudo realizado por Polydoro et al. (2015), os dados obtidos na presente pesquisa não são convergentes. A autora relata o impacto de uma ação interventiva em autorregulação da aprendizagem com alunos universitários. A análise das respostas dos 124 estudantes ao questionário de avaliação indicou mudanças em todas as dimensões e fases da autorregulação. Dentre os fatores propiciadores de mudanças encontra-se o conhecimento de estratégias de aprendizagem.

O trabalho interventivo realizado por Fernandes e Frison (2015) confirma que a vivência e o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias são fundamentais na promoção de competências para que o aluno faça reflexões e encontre sentido nas atividades acadêmicas. Aquele estudo teve por objetivo analisar se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas durante seis encontros contribuiriam para a formação de alunos autorregulados para a escrita de um artigo científico. Participaram do estudo oito estudantes universitários. A pesquisa teve início com a aplicação do questionário CEA (Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias) e, ao final da intervenção, o questionário CEA foi novamente aplicado em uma entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram que os participantes se beneficiaram da utilização de estratégias de aprendizagem autorregulatórias, em especial das estratégias metacognitivas, pois essas favoreceram o controle e a tomada de consciência de suas capacidades cognitivas.

Depreende-se do exposto que a intervenção junto aos alunos acerca do uso adequado das estratégias de aprendizagem apresenta resultados favoráveis no desempenho dos estudantes. Em consonância com os achados de Gomes e Boruchovitch (2011), esta pesquisa confirma que a intervenção conduzida pelo professor oferece um caminho propício para orientar os alunos a ampliar os seus conhecimentos a respeito do uso pertinente das estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, produz resultados promitentes na direção do uso apropriado das estratégias durante a aprendizagem.

Ao analisar as possíveis diferenças nos escores das duas aplicações considerando a variável sexo, terceiro objetivo deste estudo, os dados aferiram diferença estatisticamente significava entre meninas (média = 51,86, Dp = 31,92) e meninos (média = 28,61, Dp = 12,93). Esses dados apontaram que as meninas, em geral, recorrem mais às estratégias de aprendizagem do que os meninos. Contudo, importa ressaltar que o desvio padrão das meninas foi superior ao dos meninos em 18,99 pontos. Isso significa que as notas das meninas foram mais heterogêneas do que as dos meninos. Sendo assim, esses dados oferecem subsídios para que o professor observe que algumas meninas pontuaram muito menos que outras, proporcionando um olhar cuidadoso no trato com dois grupos distintos de meninas em relação ao uso adequado de estratégias de aprendizagem. Por outro lado, o grupo dos meninos revelou-se mais homogêneo, apresentando pontuação próxima entre si. Neste

caso, os dados informam que os meninos, de maneira geral, relataram fazer uso inadequado das estratégias disponíveis.

Mais especificamente, no que diz respeito às estratégias metacognitivas é possível verificar que houve uma diferença de 20 pontos entre meninos e meninas no total das duas aplicações, sendo que as meninas pontuaram mais. Isto implica em dizer que houve melhora acentuada no desempenho metacognitivo das meninas, tais como “perceber que não está entendendo aquilo que está estudando” ou ter a iniciativa de “pedir ajuda quando não entende alguma matéria”. Em outras palavras, as meninas conseguem planejar, monitorar e regular o aprendizado com mais eficácia do que os meninos. Esses dados corroboram com estudos anteriores (Rosário, Soares, Núñez Perez, Gonzáles-Pienta, & Rubio, 2004; Oliveira, 2010; Oliveira et al., 2011) que também constataram diferenças entre meninas e meninos quanto ao uso de estratégias de aprendizagem no momento do estudo.

Os dados obtidos pela presente pesquisa caminham na mesma direção dos resultados revelados pelo estudo de Oliveira et al. (2011). Os resultados obtidos por estas autoras indicaram que as meninas apresentaram melhor pontuação da Escala de Estratégias de Aprendizagem do que os meninos em todas as séries pesquisadas, ou seja, da 2ª à 8ª série do ensino fundamental. Nesta mesma direção, os dados da pesquisa para a dissertação de Oliveira (2010) mostraram diferenças altamente significativas para as estratégias cognitivas e para o total da Escala de Aprendizagem (EAVAP-EF), e diferenças significativas para as estratégias metacognitivas, sempre com as meninas pontuando mais que os meninos.

Ainda no que tange ao sexo, os resultados verificados por Oliveira et al. (2011) ampliam o debate sobre o tema ao indicar que meninos e meninas podem diferir na forma de estudo e de aprendizagem. Segundo as autoras, as meninas demonstraram mais dificuldade para manter a atenção e revelaram não conseguir estabelecer um foco, já os meninos relataram que usavam a figura do professor para manter o foco e prestar atenção.

A literatura acerca do tema ressalta que os alunos que autorregulam a sua aprendizagem sabem quais estratégias utilizar, quando, por que, como e onde fazer uso de cada uma delas (Polydoro et al., 2015; Silva & Veiga Simão, 2016; Schunk, 2015). Os pesquisadores também ressaltam que as estratégias de aprendizagem não têm origem inata, ou seja, tanto as estratégias mais conhecidas, como grifar ou copiar o material, quanto as mais complexas, como criar analogias ou parafrasear, podem e devem ser ensinadas intencionalmente (Santos & Boruchovitch, 2011; Rosário & Polydoro, 2014; Prates, Lima, & Ciasca, 2016) desde os primeiros anos escolares (Perassinoto et al., 2013; Piscalho & Veiga Simão, 2014a, 2014b). O ensino específico e o treinamento adequado quanto ao uso das estratégias de aprendizagem no contexto escolar resultariam, nos anos subsequentes, em pontuações mais elevadas nos fatores estratégias cognitivas e metacognitivas (Oliveira, 2010).

Cabe aqui reconhecer alguns fatores que podem ter influenciado os resultados apresentados. O primeiro deles

está relacionado ao instrumento utilizado para identificar se os participantes fazem uso das estratégias de aprendizagem no momento do estudo. As pesquisas apoiadas em dados extraídos de escalas de estratégias de aprendizagem têm sido amplamente reconhecidas nos trabalhos científicos. As vantagens, assim como as fragilidades desse método, podem ser observadas pela literatura (Perassinoto et al., 2013). Holtgraves (2004) investigou os processos cognitivos envolvidos ao se responder autorrelatos sob diversas condições socialmente desejáveis. Segundo o autor, os participantes podem interpretar de diversas maneiras o sentido das frases e as opções de resposta. Ademais, o estudo demonstrou que as pessoas podem criar uma resposta que seja socialmente esperada e, assim, não responder o que verdadeiramente ocorre consigo mesmas. Tal preocupação é corroborada por Fulmer e Frijters (2009) ao relatarem que certos alunos podem ter dificuldade em interpretar as terminologias, os múltiplos conceitos ou até mesmo palavras usuais inseridas nos itens da escala, acarretando, assim, respostas enviesadas.

A esse respeito, Alexander (2008) apontou que as pessoas apresentam notória dificuldade em identificar as razões principais que motivam as suas próprias ações, ainda que encontrem afirmativas condizentes apresentadas nas escalas. Assim, a mesma autora sugere que outros métodos de investigação sejam associados aos instrumentos de autorrelato, tais como entrevistas, observação em sala de aula, identificação de ações representativas do constructo em estudo, entre outros. Segundo Pintrich (2004), embora os questionários de autorrelato sejam capazes de avaliar aptidões e predisposições reveladas pelos alunos para o uso de estratégias autorregulatórias, tal método não dispõe da mesma eficácia em captar os eventos reais nos processos de autorregulação, ou seja, não acessa como de fato os alunos se comportam em cada situação de aprendizagem. Ademais, o autor destaca que o uso de questionários de autorrelato ainda exerce um papel proeminente em pesquisas de autorregulação da aprendizagem devido à sua utilidade prática em detrimento a outros métodos (Pintrich, 2004).

Outro aspecto que pode ter influenciado os resultados desta investigação foi o número de participantes. Apenas foram avaliados os alunos autorizados pelos responsáveis a participar desta pesquisa. Este procedimento, embora mandatário, excluiu um número significativo de alunos, o que pode levantar questões em termos de representatividade da amostra. Desta forma, cabe esclarecer que os dados obtidos para esta pesquisa não podem ser generalizados para outros contextos além daquele em que está inserido.

Considerações Finais

Esta pesquisa confirma que as estratégias utilizadas pelo aluno no momento do estudo constituem uma ferramenta eficaz no desempenho acadêmico de forma a contribuir para a participação ativa do estudante em sua aprendizagem e favorecer a tomada de consciência de seu próprio aprender.

As estratégias fornecem alicerce seguro para que o aluno faça reflexões, compreenda, organize-se, elabore caminhos, solucione e ajuste a sua prática de estudo. O uso adequado das estratégias de aprendizagem está intrinsecamente relacionado ao sucesso nas realizações de metas acadêmicas, sendo, portanto, forte preditor do desempenho escolar. Nesse sentido, não há dúvidas de que conhecer os hábitos de estudo dos alunos é condição mandatória para a prevenção de dificuldades, bem como para a adoção de uma prática educacional sistemática que favoreça o processo de aprender.

A fim de prosseguir as investigações sobre estratégias de aprendizagem, sugere-se que novos estudos avaliem a necessidade de utilizar outros métodos de investigação, associados ou não, aos métodos de autorrelato para que os dados sejam validados com maior acuidade, como, por exemplo, o uso de entrevistas e de grupos focais.

Complementarmente, outras medidas de autorrelato que apresentam associação com a autorregulação da aprendizagem poderiam ser utilizadas em futuras pesquisas, tais como as escalas de avaliação da motivação e da autoeficácia. É importante que seja incluído um grupo-controle para que os dados possam ser comparados e, assim, proporcionem informações mais amplas e consistentes em relação ao uso de estratégias de aprendizagem dos alunos.

E, por fim, abre-se aqui uma exigência de trabalhos interventivos futuros com uma amostra mais ampla e representativa, de corte longitudinal e que avalie a autorregulação do professor para que o ensino e a experiência autorregulatória dos alunos possam ocorrer de forma mais sólida e profunda.

Referências

- Alexander, P. A. (2008). Charting the course for the teaching profession: the energizing and sustaining role of motivational forces. *Learning and Instruction*, 18(5), 483-491.
- Ávila, L. T.; Frison, L. M. B. (2016). A autorregulação da aprendizagem e a formação de professores do campo na modalidade de ensino a distância. *RIED*, 19 (1), 271-286.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Boer, H.; Donker-Bergstra, A. S.; Kostons, D. D. N. M. (2012). *Effective Strategies for Self-regulated Learning: a meta-analysis*. Groningen: Gion.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2010). *Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Emílio, E. R. V.; Polydoro, S. A. J. (2017). Autorregulação da Aprendizagem: fundamentos e aplicações no contexto educativo. In: Polydoro, S. A. J. (Org.), *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre, RS: Letra 1.
- Fernandes, V. R.; Frison, L. M. B. (2015). Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. *Psicologia da Educação*, 41(1), 37-49.
- Fulmer, S. M.; Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 209-246.
- Gomes, M. A. M.; Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299.
- Holtgraves, T. (2004). Social desirability and self-reports: testing models of social desirable responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 161-172.
- Magalhães, C. R.; Santos, A. C. F. (2017). Formação de professores e autorregulação da aprendizagem no ensino superior em saúde: o desenho de uma experiência. In: Polydoro, S. A. J. (Org.), *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva* (pp. p. 105-120). Porto Alegre, RS: Letra 1.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental – EAVAP-EF* [Manual]. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42(1), 98-105.
- Oliveira, N. R. P. (2010). *Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil.
- Perassinoto, M. G. M.; Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos de ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Piscalho, I.; Veiga Simão, A. M. (2014a). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.
- Piscalho, I.; Veiga Simão, A. M. (2014b). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: perspectivas de investigadores e docentes. *Interações*, 10(30), 72-109.
- Polydoro, S. A. J.; Pelissoni, A. M.; Carmo, M. C.; Emilio, E. R. V.; Dantas, M. A.; Rosário, P. (2015). Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. *Revista Educação PUC-Campinas*, 20(3), 201-213.
- Prates, K. C. R.; Lima, R. F.; Ciasca, S. M. (2016). Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do ensino fundamental I, *Psicopedagogia*, 33(100), 19-27.
- Rosário, P.; Polydoro, S. A. J. (2014). *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rosário, P.; Soares, S.; Núñez Perez, J. C.; González-Pienda, J. A.; Rubio, M. (2004). Processos de autorregulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Santos, O. J. X.; 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. (2015). Teoria Social Cognitiva na Educação: contribuições e direções futuras. In: Azzi, R. G.; Iachite, R. T.; Polydoro, S. (Orgs.), *Anais do I Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Recuperado: 2 abr. 2018. Disponível: <https://www.passeidireto.com/arquivo/23639921/anais-tsc-seminario>.
- Silva, J.; Veiga Simão, A. M. (2016). Entrevista com tarefa na identificação de processos na aprendizagem autorregulada. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 89-100.
- Veiga Simão, A. M.; Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45(2), 2-20.
- Veiga Simão, A. M.; Frison, L. M. B.; Machado, R. F. (2015). Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 30-55.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

Recebido em: 16 de dezembro de 2017
Aprovado em: 25 de abril de 2018



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.