

CONHECENDO AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE UNIVERSITÁRIOS DOS CURSOS DE HISTÓRIA E PSICOLOGIA.

LEMOS. Lucas Schumacher, Campus/CAJ-UFG (orientando¹)

lucasschumacher.pedagogia@hotmail.com

COSTA. Elis Regina, Campus/ CAJ-UFG (orientadora)

elisreginacosta@yahoo.com.br

BARBOSA, Nilton César, Campus /CAJ-UFG (vice-cordenador)

niltonbarbosa@hotmail.com

Palavras-chaves: estratégias de aprendizagem; metacognição; discente.

INTRODUÇÃO

É comum ouvir nos espaços acadêmicos discursos a respeito da dificuldade do aluno em aprender e estudar. Segundo Muneiro (2008) dentre os fatores que auxiliam no processo de aprendizagem encontram-se a habilidade de usar estratégias de aprendizagem, que podem ser utilizadas como instrumento que maximize a aquisição do conhecimento. O uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos universitários se caracteriza como um tema pouco explorado em contexto nacional, apesar de já possuir um pequeno número de estudos a cerca desta temática.

Considerando a maneira como estudamos para aprender como fator importante na efetivação da aprendizagem, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) afirmam ser poucos os instrumentos adequados, padronizados e validados, para identificação das estratégias de aprendizagem dos alunos em contexto nacional. Conhecer a forma como os alunos aprendem auxiliaria o docente a intervir no processo de aquisição do conhecimento, proporcionando ao aluno a aprender a aprimorar o uso das estratégias de aprendizagem. Derry (1990) apud Souza (2010) enfatiza que ao aprender a utilizar adequadamente as estratégias de aprendizagem, os alunos se tornam mais competentes para lidar com as atividades de aprendizagem em sala de aula.

¹ Revisado pela orientadora

Segundo Tavares, Bessa, Almeida, Medeiros, Peixoto, Ferreira (2003), atualmente as teorias cognitivas e construtivistas discutem a atuação do aluno como agente do seu próprio processo de aprendizagem, trazendo questionamentos sobre a necessidade de repensar o papel do educador como promotor de suas capacidades. Santos e Burochovitch (2009) relatam que muitos alunos no ensino médio quase que desconhecem as estratégias metacognitivas, tal comportamento se perpetua nos primeiros anos de graduação caracterizando alunos pouco autônomos. Lopes da Silva e SÁ (1993) apud Souza (2010) ressaltam que as dificuldades encontradas pelos alunos na hora de aprender e estudar podem estar ligadas ao uso inadequado ou até mesmo ao não uso das estratégias de aprendizagem. Há considerável evidências por parte da literatura do papel fundamental exercido pelas estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico de alunos. Neste sentido surge a necessidade de auxiliar e orientar aos alunos para que façam uso das estratégias, aprimorando-as.

Macarthur, Graham e Schwartz (1993) apud Costa e Boruchovitch (2006) ressaltam que para o aluno desenvolver uma escrita eficiente é preciso que este possua conhecimentos variados sobre o uso das estratégias de aprendizagem, e controle sobre seus processos cognitivos. Bartalo e Guimarães (2008) enfatizam que raramente os acadêmicos antecipam as estratégias de aprendizagem que serão utilizadas no que diz respeito ao tempo de estudo, ambiente de aprendizagem, seleção de material, e os objetivos que pretendem alcançar. De fato, os alunos somente pensam em apropriar-se do conhecimento de maneira superficial. Tendo por base os estudos já realizados em nível nacional fica evidente que os alunos possuem pouco conhecimento sobre si mesmo e a respeito de sua motivação, tal fato traz como consequência dificuldades em aprender. Bartalo (2006) afirma que as estratégias de aprendizagem devem ser um procedimento consciente e intencional útil para atingir os objetivos da aprendizagem. Assim pesquisadores atuais da psicologia escolar como Boruchovitch e Costa (2006) colocam as estratégias de aprendizagem como fatores que influenciam o processo de aprendizagem do aluno. Logo aquele aluno que conseguir utilizar e controlar o próprio processo de aprendizagem desenvolverá habilidades que o auxiliará na compreensão e na realização de tarefas de aprendizagem específicas.

Vale frisar que as estratégias de aprendizagem configuram-se como “[...] técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação” (Dembo, 1994) apud Boruchovitch (1999). Alguns teóricos distinguem as estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas.

“Enquanto as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.” (DEMBO (1994) Boruchovitch, 1999 p.364).

Danserau e colaboradores (1979) citados por Boruchovitch (1999) propõem que seja feito a distinção entre as estratégias de apoio e primária. Estratégias primárias estão ligadas a forma como o aluno organiza, elabora e integra o conhecimento a ser adquirido de forma que facilite aprendizagem. Já as estratégias de apoio estão relacionadas ao gerenciamento de um sentimento interno favorável a processo de aquisição do conhecimento. Weinstein e Mayer (1985) apud Boruchovitch (1999) categorizaram as estratégias em cinco tipos, as quais foram organizadas posteriormente por Good e Brophy (1993). Estes teóricos propuseram a categorização como estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e afetivas. Segundo Boruchovitch (1993) estratégias de ensaio seriam procedimentos executados por meio da repetição ativa do conteúdo, seja pela escrita ou pela oralidade, sobre os conceitos a serem aprendidos. As estratégias de elaboração fazem relações entre o novo conteúdo a ser aprendido e o antigo, analisando e relacionando as informações. As estratégias de organização aparecem no processo de estruturação da informação, seja por meio das relações dos conteúdos, pela subdivisão em tópicos ou resumos. As estratégias de monitoramento, o indivíduo mantém-se consciente da capacidade de aprender e captar as informações que estão sendo passadas. A estratégias de monitoramento da aprendizagem consiste na regulação da própria aprendizagem por meio do auto questionamento, assim podendo substituir, aprimorar e até mesmo recriar novas estratégias que auxiliem na aquisição do conhecimento. E por fim as estratégias afetivas que se referem ao gerenciamento da motivação, ansiedade, atenção e a concentração. O uso adequado destas estratégias pressupõe há habilidade de eliminar sentimentos indesejáveis que possam dificultar aquisição do conhecimento.

As estratégias de aprendizagem também estão ligadas aos fatores que gerenciam a aprendizagem auto regulada. Segundo Costa e Boruchovitch (2006) A aprendizagem regulada diferencia-se das demais por tornar significativa a forma como o aluno organiza, traça metas, seleciona e gerencia a quantidade e a qualidade do conhecimento que será adquirido. Deste modo os alunos que fazem uso da aprendizagem regulada, segundo Mc Cormick (2003) apud Souza (2010) desenvolvem possibilidades adaptativas e possuem um repertório de estratégias de aprendizagem para atingir mudanças no processo de aprendizagem. Souza (2010) afirma a necessidade de desenvolver ou aprimorar as estratégias de aprendizagem,

para uma aprendizagem auto regulada que envolve os processos afetivo-motivacionais, cognitivos e metacognitivos.

Todos os seres humanos recebem e assimilam às informações extraídas do meio, sendo este um processo complexo e dinâmico, no qual as informações são assimiladas e transformadas por meio do processamento da informação. Dembo (1994) apud Boruchovitch (1999) coloca que os psicólogos cognitivistas ampliaram a compreensão sobre o processamento da informação, para explicar a forma como as pessoas apropriam-se, transformam, guardam e executam o conhecimento adquirido, bem como para esclarecer a função das estratégias de aprendizagem na obtenção, extração e a utilização das informações que foram obtidas. Deste modo Oliveira, Santos e Boruchovitch (2009) ressaltam que as estratégias de aprendizagem estão integradas no processamento da informação como recurso que o acadêmico dispõe na hora de estudar, tendo em vista a recuperação e o imediato uso da informação adquirida. Boruchovitch (1999) explicita que o fluxo da informação inicia-se por meio de um estímulo do ambiente, podendo ser por meio das percepções, assim prosseguem-se as informações até a memória sensorial na qual são guardadas até que possam ir para a memória de curta duração ou memória de funcionamento, as informações que não são codificadas entre a memória sensorial e a memória de curta duração. No momento em que a informação passa da memória sensorial para a memória de curta duração ela é codificada. Para que as informações codificadas sejam lembradas posteriormente será preciso que estas passem por um processo de codificação e integração a memória, sendo relevante a extensão e profundidade da integração, que resultara na facilidade ou não da informação a ser recuperada. Segundo Gagné e colaboradores (1993) apud Boruchovitch (1999) o ato de não recordar-se da informação esta relacionado aos meios de recuperação da mesma, não diretamente ligadas à perda, porém a dificuldade de recuperá-las. Boruchovitch (1999) ressalta que a memória de curta duração de um adulto possui limitações no nível de capacidade e duração, sendo possível armazenar uma quantidade maior de informações na medida em que esteja organizada em unidades maiores, sendo as estratégias de ensaio possível solução que podem ser ensinadas e utilizadas para guardar as informações por mais tempo.

Os processos executivos de controle baseiam-se na metacognição possuidora de dois aspectos. O primeiro aspecto refere-se aos conhecimentos dos próprios processos cognitivos que envolvem o conhecer a si mesmo, ter conhecimento sobre a tarefa, fazer uso das estratégias bem como adaptá-las as suas necessidades e exigências. Já o outro aspecto ligado a metacognição é a regulação e o gerenciamento do comportamento, que se dividem em

Planejamento, monitoramento e regulação. Planejamento se remete a organização das atividades a serem realizadas, monitorar refere-se ao ato de ter consciência do quanto aprendeu ou não. Estratégias de regulação permitem aos alunos possibilidades de mudança no estudar que tendem auxiliá-lo na superação das dificuldades de compreensão.

Atualmente grande parte dos modelos teóricos que se dedicam a investigar o desenvolvimento do pensamento cognitivo, estão ligados a psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação. Neste sentido, a presente pesquisa situa-se no âmbito dessa abordagem teórica, que relaciona a capacidade de aprendizagem com os processos de transformação e armazenamento da informação do computador para explicar os processos cognitivos relacionados com os vários meios utilizados para aprender. A psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação, segundo Dembo (1994) tem por objetivo compreender a forma como os seres adquirem, transformam, guardam e executam o conhecimento aprendido, e explicar a influência das estratégias de aprendizagem para uma aprendizagem eficaz. Embora alguns pesquisadores tenham-se dedicado as investigações referentes, à utilização das estratégias de aprendizagem no ensino fundamental e universitário (Molina, 1983, 1984; Boruchovitch, 1999, 2006; Costa, 2000; entre outros), pesquisas nacionais sobre o contexto universitário ainda necessitam ser aprofundadas.

A presente investigação é de natureza descritiva e correlacional possui como objetivo: Investigar e comparar o uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos universitários do primeiro e último ano dos cursos de História e Psicologia, de ambos os sexos, em situações de estudo em sala de aula e em casa.

METODOLOGIA

Participantes: participaram da pesquisa discentes do primeiro e último períodos dos cursos de graduação em História (Licenciatura) e Psicologia (Bacharelado), da Universidade Federal de Goiás, campus de Jataí –GO, compreendendo uma faixa etária de 17 a 47 anos de idade. A amostra total contou com a participação de 81 discentes. No curso de História participaram 13 participantes do sexo masculino e 21 do sexo feminino, num total de 34 alunos, sendo 18 alunos ingressantes e 16 do último ano do curso. No curso de Psicologia, participaram 47, sendo que destes 30 eram do primeiro período e 17 do último período, em relação ao gênero 8 alunos do sexo masculino e 39 do sexo feminino.

Estudo Piloto: com a finalidade de aprimorar as técnicas de apresentação e aplicação do instrumento, sanar dúvidas e dificuldades que poderiam surgir durante a coleta de dados

propriamente dita, primeiramente realizou-se o estudo piloto. O pesquisador solicitou a participação de voluntários, os quais eram consistiam de alunos do primeiro período do curso de Pedagogia matutino da Universidade Federal de Goiás, campus Jataí-GO. Na realização do estudo piloto foi possível notar após os procedimentos de apresentação que os alunos colocaram-se curiosos sobre o tema, e que também desconhecem os procedimentos para realização de uma pesquisa científica. Quanto à interpretação das questões, os discentes não demonstraram nem uma dificuldade referente à compreensão. Na realização deste estudo piloto foi possível prever um tempo em torno de 15 há 20 minutos para preencher a escala.

Procedimentos para coleta de dados: A coleta de dados foi realizada na mesma instituição de ensino superior (Universidade Federal de Goiás) a qual foi aplicada o estudo piloto. Para aplicar o questionário fez-se contato com a coordenação dois cursos e com os professores que ministravam aulas para os ingressantes e cursistas do último ano. Houve bastante disponibilidade por parte dos professores, que interessaram-se pelo tema e concordaram em liberar um momento da aula para a coleta de dados. Já entre os alunos houve um pouco de resistência por parte de alguns alunos do curso de História e Física não se dispuseram a participar, sendo respeitada a opção destes. Vale frisar que todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O pesquisador chegava à ao local da pesquisa com quinze minutos de antecedência para organizar o material. Durante a coleta de dados nos dois cursos foi esclarecido brevemente sobre o tema e os objetivos do trabalho, agradecendo a participação de todos os alunos. Os procedimentos de apresentação eram feitos para toda a sala, posteriormente era entregue o instrumento para que respondessem individualmente. O tempo gasto para responder a escala foi entre vinte e vinte cinco minutos.

Instrumento: o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a “Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem” de autoria de Santos e Boruchovitch (2008). A escala consta de 49 itens fechados, em forma de escala *Likert*, sendo 19 relativos às estratégias de aprendizagem Cognitivas 23 referentes a estratégias de aprendizagem metacognitivas Positivas e 9 do tipo Metacognitiva Negativas (ou disfuncionais). Esta escala foi construída de forma que quanto o maior escore obtido, mais estratégico é o aluno. Esse instrumento contém:

- a) Ficha de Identificação (dados demográficos e gênero);
- b) Dados relativos à utilização de estratégias de aprendizagem para aprender, contendo 49 questões, com quatro possibilidades de respostas, que mensuram a frequência do uso da estratégia pelo aluno. As frequências são sempre, às vezes, raramente e nunca. O total da pontuação varia de no mínimo 28 ao máximo de 112 pontos.

RESULTADOS

A seguir são apresentados os dados referentes à amostra estudada. A tabela 1 contém as informações referentes aos dados demográficos da amostra.

Tabela 1 – Dados demográficos da amostra

Variáveis	Estudantes de Psicologia			Estudantes de História		
	Nível	f	f%	Nível	f	f%
Sexo	feminino	39	83,0	feminino	21	61,7
	masculino	8	17,0	masculino	13	38,3
	total	47	100	Total	34	100
Semestre	Primeiro	30	63,8	Primeiro	18	53,0
	Último	17	36,2	Último	16	47,0
	Total	47	100	Total	34	100

Observa-se, a partir da tabela 1, que a maioria da amostra é do sexo feminino tanto no curso de Psicologia (83,0%) quanto no curso de História (61,7%). A amostra de estudantes do curso de Psicologia incluiu mais estudantes do primeiro ano (63,8%), assim como a amostra do curso de História (53,0%).

A tabela 2 apresenta as médias relativas aos três tipos de aprendizagem e também as médias gerais derivadas das 49 questões componentes da medida entre os cursos de Psicologia e História.

Tabela 2 – Médias e desvios padrão dos cursos em relação às estratégias de aprendizagem

Estratégias	Curso					
	Psicologia			História		
	N	M	Dp	N	M	Dp
Estratégias Cognitivas	47	2,81	0,52	34	2,97	0,39
Estratégias metacognitivas	47	3,10	0,48	34	3,13	0,40
Estratégias metacognitivas disfuncionais	47	2,78	0,38	34	2,71	0,44
Médias gerais		2,94	0,50		3,01	0,42

A tabela 3 apresenta as médias dos cursos de Psicologia e História por gênero e período em relação às estratégias de aprendizagem e as médias gerais derivadas das 49 questões componentes da medida.

Tabela 3 – Médias dos cursos por gênero e período em relação às estratégias de aprendizagem

Estratégias	Psicologia				História			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	Primeiro	Último	Primeiro	Último	Primeiro	Último	Primeiro	Último
Estratégias Cognitivas	2,7	2,7	2,8	2,8	2,7	2,9	3,0	3,0
Estratégias metacognitivas	3,0	2,8**	3,1	3,1**	2,9	3,1	3,2	3,2
Estratégias metacognitivas disfuncionais	3,0	2,4	2,7	2,8	2,7	2,9	2,9	2,4
Médias gerais	2,9	2,7**	2,9**	2,9**	2,8	3,0	3,1	3,0

A fim de verificar, inicialmente, se existiam diferenças estatísticas significativas entre as médias gerais de estratégias de aprendizagem entre os cursos de História e Psicologia, uma ANOVA de medidas repetidas foi executada. Os resultados mostraram que não seria possível afirmar que existam diferenças significativas entre as amostras ($F(1,48) = 3,837$ com $p=0,06$); um tamanho do efeito global de 0,074 (n parcial) mostrou que aproximadamente, apenas 7,0% da variação nas estratégias de aprendizagem poderiam ser creditados a diferenças entre os dois cursos.

Em seguida foram executadas algumas análises específicas em cada curso. Buscou-se identificar se existiam diferenças significativas entre gênero e período cursado no curso de Psicologia. Verificou-se que existiam diferenças entre as amostras em relação as médias gerais ($F(3,144) = 5,520$ com $p=0,004$). O tamanho do efeito global de 0,103 (n parcial) mostrou que aproximadamente 10% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem poderiam ser creditadas a diferença entre gênero e período. Comparações emparelhadas mostraram que a diferença entre as condições revelam que existiriam variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem entre a amostra masculina do último ano e a amostra feminina, tanto do primeiro ano ($p=0,03$) quando do último ano ($p=0,01$).

Com relação às estratégias de aprendizagem cognitivas observou-se que não existem diferenças significativas entre gênero e período ($F(3,54) = 1,519$ com $p=0,23$). As estratégias de aprendizagem metacognitivas apresentam-se significativamente diferentes entre as

amostras ($F(3,66) = 4,753$ com $p=0,01$). O Tamanho do efeito global de 0,178 (n parcial) mostrou que aproximadamente 17% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem poderiam ser creditadas a diferenças entre gênero e período. Comparações emparelhadas mostraram que a diferença entre as condições revelam que existem variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas entre a amostra masculina do último ano e a amostra feminina do último ano ($p=0,04$).

Por fim, observaram-se diferenças significativas entre as amostras em relação às estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais ($F(3,18) = 4,621$ com $p=0,03$). O Tamanho do efeito global de 0,435 (n parcial) mostrou que aproximadamente 43,0% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem poderiam ser creditadas a diferença entre período. Comparações emparelhadas mostraram que a diferença entre as condições revelam que existem variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais entre a amostra masculina do primeiro ano e a amostra masculina do último ano ($p=0,04$).

Em seguida, buscou-se identificar se existiam diferenças significativas entre gênero e período cursado no curso de História. Verificou-se que existiam diferenças entre as amostras em relação às médias gerais ($F(3,144) = 9,309$ com $p<0,001$). O tamanho do efeito global de 0,162 (n parcial) mostrou que aproximadamente 16,0% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem podem ser creditadas a diferença entre gênero e período. Comparações emparelhadas mostraram que a diferença entre as condições revelam que existem variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem entre a amostra masculina do primeiro ano e último ano ($p=0,01$); entre a amostra masculina do primeiro ano e as amostras femininas, tanto do primeiro ano ($p=0,01$) quanto do último ano ($p=0,004$).

Com relação às estratégias de aprendizagem cognitivas observou-se que existem diferenças significativas entre gênero e período no que se refere às médias gerais ($F(3,54) = 6,691$ com $p=0,001$). O tamanho do efeito global de 0,271 (n parcial) mostrou que aproximadamente 27,0% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem podem ser creditadas a diferença entre gênero e período. Comparações emparelhadas mostraram que a diferença entre as condições revelam que existem variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem entre a amostra masculina do primeiro ano e as amostras femininas, tanto do primeiro ano ($p=0,01$) quanto do último ano ($p=0,004$).

As estratégias de aprendizagem metacognitivas apresentam-se significativamente diferentes entre as amostras ($F(3,66) = 6,790$ com $p=0,001$). O Tamanho do efeito global de 0,236 (n parcial) mostrou que aproximadamente 23% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem podem ser creditadas a diferenças entre gênero e período. Comparações emparelhadas mostraram que a diferença entre as condições revelam que existem variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas entre a amostra masculina do primeiro ano e a amostras femininas, tanto do primeiro ano ($p=0,006$) quanto do último ano ($p=0,02$).

Por fim, observaram-se diferenças significativas entre as amostras em relação as estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais ($F(3,18) = 4,108$ com $p=0,03$). O Tamanho do efeito global de 0,406 (n parcial) mostrou que aproximadamente 41,0% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem podem ser creditadas a diferença entre gênero e período. Entretanto, comparações emparelhadas não revelaram variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais entre as amostras.

DISCUSSÃO

Nos últimos anos, diversas pesquisas em nível nacional (Abreu, Joly, Piovezan, 2006; Boruchovitch, 1999; Costa e Boruchovitch, 2006; Souza, 2010; Bartalo e Guimarães 2008; Muneiro 2008; Bartalo 2006) foram realizadas nos diferentes graus de escolaridade com o propósito de identificar quais estratégias de aprendizagem os estudantes utilizam em suas atividades de aprendizagem no ambiente escolar e em casa. De maneira recorrente, a qualidade das estratégias de aprendizagem relatadas vem norteando as análises das pesquisas, principalmente no ensino universitário. Tal perspectiva de análise possui como foco o diagnóstico da utilização das estratégias por parte dos alunos no sentido de nortear futuras propostas de intervenção voltadas para o ensino de estratégias no nível superior, visando suprir as deficiências de aprendizagem entre os alunos universitários.

O presente estudo possuía como objetivo investigar o uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos universitários do curso de história e psicologia de ambos os sexos, em situações de estudo em sala de aula e em casa. **A partir da análise de dados, percebeu-se que os estudantes dos cursos de Psicologia e História relatam utilizar estratégias de aprendizagem semelhantes em suas atividades de estudo e aprendizagem. Neste sentido, a ênfase do curso na modalidade de bacharelado ou licenciatura não traz diferenças no uso das estratégias de aprendizagem por parte de alunos universitários.**

Mais especificamente, no curso de Psicologia, não houve diferença entre gêneros e período no que refere ao uso das estratégias cognitivas. Ou seja, o processo cognitivo de aquisição, processamento e armazenamento das informações entre os estudantes neste curso ocorre de maneira semelhante. Mais especificamente as estratégias de ensaio, elaboração e organização são bastante utilizadas por eles. Vale lembrar que ensaio envolve copiar, anotar na íntegra e sublinhar o material a ser estudado. Elaboração implica parafrasear, resumir, anotar e criar analogias que vão além da simples repetição. Por fim, estratégias de organização refletem tarefas de reflexão como selecionar idéias, organizar roteiros e mapas. (Dembo, 1994; baseado em Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma, 1990). Ainda relacionado ao curso de Psicologia, no que se refere ao uso de estratégias metacognitivas que se remetem ao controle e o monitoramento do progresso cognitivo (Boruchovitch, 1993), os dados da presente amostra mostraram que alunos do sexo feminino em comparação ao masculino utilizam estratégias metacognitivas mais frequentemente nas atividades de estudo. Neste sentido, as alunas parecem utilizar mais o planejamento, o monitoramento e a regulação em seus estudos. Pesquisa desenvolvida por Santos et al. (2006) com alunos do ensino superior em Psicologia apontou que a medida que os alunos se aproximam do final do curso utilizam mais sistematicamente estratégias de aprendizagem metacognitivas. Devido à quantidade de alunos relacionados ao gênero ser pequeno vale frisar que, tal diferença se deu pelo número escasso de alunos no primeiro e último ano masculino. Neste sentido, tais dados deveriam ser melhores investigados em amostras que utilizem pareamento igual para ambos os sexos.

Ainda em relação ao curso de psicologia, ao se analisar as estratégias metacognitivas disfuncionais e o gênero constatou-se diferenças no primeiro e último ano do curso em relação ao sexo masculino. Os alunos do primeiro período em relação ao último relataram menos comportamentos inadequados. Tais comportamentos se referem ao estudar assistindo televisão, ouvindo música, esquecer de realizar trabalhos solicitados pelos professores, dentre outros. Interessante perceber que, o aluno no transcorrer do curso, apresentou uma elevação em seu engajamento em comportamentos poucos adequados do ponto de vista estratégico. Futuras pesquisas poderiam verificar de maneira aprofundada os motivos pelos quais um aluno universitário se engaja em comportamentos inadequados relacionados ao estudo.

Ao analisar os dados coletados no curso de história verificou-se uma variação na amostra geral, ocorrendo diferença entre gênero e o período de curso. Em relação ao gênero masculino do primeiro e último ano do curso de História os resultados apontaram que cursistas do último ano são mais estratégicos que os do primeiro ano, ou seja, na medida em

que os alunos se aproximam do final do curso utilizam estratégias de aprendizagens mais adequadas. Tal dado nos leva a entender que ao longo do curso as estratégias de aprendizagem são desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. Dado semelhante foi encontrado por pesquisa desenvolvida por Costa (2000) entre alunos do ensino fundamental.

Também foi perceptível uma variação no uso das estratégias de aprendizagem por parte da amostra masculina ingressante e do último ano da amostra feminina. Neste sentido, os dados apontaram um uso mais constante das estratégias de aprendizagem por parte das mulheres. Assim Bortoletto e Boruchovitch (2011) ao pesquisarem o curso de formação de professores (Pedagogia) detectaram que as mulheres afirmaram usar com mais frequência as estratégias de aprendizagem em suas atividades de estudos, tais resultados aproximam-se muito dos encontrados em nossa pesquisa. Sendo tais dados semelhantes aos encontrados por Baratalo e Guimarães (2008), ao pesquisarem as estratégias de estudo e aprendizagem de alunos do ensino superior, embora usando um instrumento diferente (LASSI) pode-se notar que de um modo geral que amostra do gênero feminino apresenta-se como usuárias mais constantes das estratégias de aprendizagem.

Na mesma investigação a análise do uso das estratégias cognitivas revelou variações entre o primeiro ano masculino e primeiro ano e último ano feminino. O resultado obtido por uma análise de emparelhamento mostrou que as mulheres são mais estratégicas, é fazem um uso mais eficiente das estratégias cognitivas. Assim o gênero feminino mostra-se, mais estratégico nas atividades de ensaio, elaboração e organização. Já em relação às estratégias metacognitivas percebeu-se variações sobre o uso das estratégias de aprendizagem por parte do primeiro ano da amostra masculina e primeiro e último ano da amostra feminina. A comparação de emparelhamento possibilitou verificar um uso mais frequente de estratégias metacognitivas por parte das mulheres. Estudo desenvolvido por Bartalo (2008), sobre a Mensuração de Estratégias de Estudo e Aprendizagem de Alunos Universitários apontaram resultados semelhantes ao encontrado no presente estudo. Assim sendo, em relação ao uso de estratégias metacognitivas percebeu-se um melhor desempenho do gênero feminino nas estratégias de concentração, motivação e atitude, em que configura-se semelhante as estratégias de aprendizagem metacognitivas ressaltada em neste estudo. Vale frisar que, Bartalo (2008) utilizou o Lassi como instrumento de coleta de dados. Ao comparar os dados das estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais no curso de história, percebeu-se que não houve nem uma variação significativa entre gênero e período cursado. Assim sendo

entende-se que os alunos utilizam estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais semelhantes, no que condiz eliminação dos sentimentos desfavoráveis a aprendizagem e estratégias que possam atrapalhar a auto-concentração impedindo as formar mais adequadas de estudar.

Santos (2008) afirma que para que o docente possa ensinar e aprender, é necessário uma sistematização cuidadosa dos conteúdos, tendo em mente que antes de ensinar o aluno a aprender o conteúdo, deve-se ensinar o estudante a aprender a estudar. Para que o educador possa ensinar a aprender, deve possuir domínio sobre os seus próprios processos cognitivos a fim de auxiliar os alunos a utilizar estratégias de aprendizagem eficazes. Anda nesta perspectiva, Veiga e Simão (2004) apud Santos (2008) afirmam que a relação entre as estratégias de aprendizagem é o ato de ensinar e aprender requer um dinamismo por parte do docente, afim de integrar o ensino dos conteúdos ao das estratégias de aprendizagem, contemplando momentos que envolvam atividades concretas. Por fim, sinaliza-se a necessidade de futuras pesquisas sobre este tema ampliando os conhecimentos da área sobre o uso das estratégias de aprendizagem no contexto universitário.

REFERENCIA

ABREU, Mirthis Czubka de; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PIOVEZAN, Nayane Martoni. **Escala de estatégias metacognitivas de leitura: Caracterização de uso por universitários paulistas e mineiros.** In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; VECTORE. Célia (org), Questões de pesquisa e práticas em Psicologia escolar. 1º. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. Cap4.

BARTALO, Linete. Mensuração de Estratégias de Estudo e Aprendizagem de Alunos Universitários: Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) Adaptação e Validação para o Brasil, Marília, UNESP, 2006. 202 f . Tese (Doutorada em educação) - Programa de pós graduação em educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Um estudo exploratório. **I n f. I n f.** Londrinha, 2008.v. 13, n.2, p. 1 - 14, jul. /dez. 2008.

BORTOLETTO, Denise. BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de estudantes de cursos de formação de professores. In: CONPE X Congresso nacional de Psicologia escolar e educacional, 5., 2011, Maringá. **Resumos...** Maringá: ABRAPEE, 2011. p. 198-199.

BORUCHOVITCH, Evely. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, p. 22-28. 1993.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**. [online]. vol.12, n.2, p. 361-376. 1999.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. **Produção auto-regulada de textos: Considerações para a escolarização inicial**. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; VECTORE, Célia (org), Questões de pesquisa e práticas em Psicologia escolar. 1º. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. Cap2.

COSTA, E. R. As Estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: (sn), 2000.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5 edição. New York. Longman Publishing Group, 1994.

MUNEIRO, Maria de Lourdes. Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior, Campinas, UNICAMP, 2006. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

OLIVEIRA, Katya Luciane de. BORUCHOVITCH, Evely. SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 25 n. 4, p. 531-536. Out-Dez 2009.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. VERDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. SANTOS, Ligia Angeli Dias dos. Leituracompreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas. n. 23, v.1. p. 83-91. janeiro-março 2006.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos. BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem na formação de professores: uma análise da produção científica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 346-354, set./dez. 2009.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos. O professor enquanto estudante: Suas estratégias de aprendizagem, Campinas, UNICAMP, 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós graduação em educação, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. *Educar*, Curitiba, 2010. n. 36, p. 95-107, Janeiro 2010.

TAVARES, José, BESSA, José, S. ALMEIDA, Leandro et al. **Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. Análise Psicológica**, vol.21, n.4, p.475-484. Out. 2003.