

**Evolução do uso de estratégias de aprendizagem  
autorregulada em universitários ingressantes**  
**Evolution of the use of self-regulated learning strategies  
in University entrants**  
**Desarrollo del uso de estrategias de aprendizaje  
autorreguladas en estudiantes universitarios ingresantes**

**Thiago Januario Lisboa**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

**Silvia Brilhante Guimarães**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

**Resumo**

Este estudo relacionou o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada com a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes. A fundamentação teórica da pesquisa é o construto da autorregulação da aprendizagem. Por meio de um formulário eletrônico, foram aplicados, para os 70 participantes, os seguintes instrumentos: ficha de caracterização e Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários. Dessa forma, o estudo apresenta delineamento quantitativo. Os resultados indicam que existem correlações positivas entre o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada e a percepção de desempenho acadêmico. Indicam ainda que, ao longo do primeiro semestre da graduação, houve incremento apenas no uso das estratégias de aprendizagem de autorregulação social. Em face dos desafios encontrados pelos ingressantes no contexto do ensino superior e considerando a importância do construto investigado, são propostas, neste artigo, ações institucionalizadas a fim de promover o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada.

**Palavras-chave:** Estratégias de aprendizagem, Autorregulação da aprendizagem, universitários ingressantes; ensino superior.

**Abstract**

This study related the use of self-regulated learning strategies to the perceived academic performance of university entrants. The theoretical basis of the research is the construct of self-regulation of learning. Using an electronic form, the following instruments were applied to the 70 participants: a characterization form and the Learning Strategies Scale for University Students. Therefore, the study has a quantitative design. The results indicate that there are positive correlations between the use of self-regulated learning strategies and perceived academic performance. They also indicate that, during the first semester of undergraduate studies, there was an increase only in the use of social self-regulation learning strategies. In view of the challenges faced by new students in the context of higher education and considering the importance of the construct investigated, this article proposes institutionalized actions to promote the use of self-regulated learning strategies.

**Keywords:** Learning strategies, Self-regulation learning: University entrants; Higher education

## Resumen

Este estudio relacionó el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas con la percepción del rendimiento académico de los estudiantes universitarios ingresantes. El fundamento teórico de la investigación es el constructo de la autorregulación del aprendizaje. Mediante un formulario electrónico se aplicaron a los 70 participantes, los siguientes instrumentos: formulario de caracterización y Escala de Estrategias de Aprendizaje para estudiantes universitarios. Por tanto, el estudio presenta un diseño cuantitativo. Los resultados indican que existen correlaciones positivas entre el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas y la percepción del rendimiento académico. También indican que, a lo largo del primer semestre de graduación, solo hubo un aumento en el uso de estrategias de aprendizaje de autorregulación social. Ante los desafíos que enfrentan los ingresantes en el contexto de la Educación Superior y considerando la importancia del constructo investigado, en este artículo se proponen acciones institucionalizadas para promover el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas.

**Palabras clave:** Estrategias de aprendizaje, Autorregulación del aprendizaje, Estudiantes universitarios ingresantes, Enseñanza superior

## 1. Introdução

O Brasil passa por um período de aumento no número de jovens que ingressam no ensino superior (Brasil, 2022). Ao se analisarem as especificidades desse nível de ensino, deve-se considerar estudos que alertam sobre as dificuldades de adaptação dos estudantes experimentadas nessa etapa da vida acadêmica (Almeida, 2002; Almeida; Soares, 2004; Dias *et al.*, 2011; Schleich *et al.*, 2006). Dentre elas, a fase de transição entre o final do ensino médio e o início do ensino superior.

Os estudantes universitários vivenciam situações acadêmicas diferentes pelas quais passaram ao longo do ensino médio, tais como: gerenciar horários com maior flexibilidade, professores mais distantes, atividades curriculares menos sequenciadas e apoiadas em materiais didáticos diversificados, nova rotina de estudo e prazos exíguos para entrega de trabalhos, por vezes, concomitantes com outras tarefas acadêmicas (Almeida, 2007; Sampaio, 2011; Joly *et al.*, 2012; Magalhães, 2013).

Portanto, para se adaptar à vida acadêmica universitária, é necessário que o aluno tenha maior autonomia, iniciativa e se envolva em seu processo de aprendizagem ativamente (Mendes *et al.*, 2018). Para tal, compreende-se que

os estudantes devem estar conscientes do seu próprio aprendizado e dos desafios impostos, principalmente, no primeiro ano da graduação.

Pelo fato de a aprendizagem se dar de maneira diferente entre indivíduos, essas diferenças são motivo de preocupação entre educadores e pesquisadores, que tentam compreender quais são os fatores que influenciam o aprendizado do aluno, de modo a facilitar ou dificultar esse processo (Boruchovitch, 2014; McCombs, 2017; Zimmerman, 2002).

Um dos fatores em destaque nas investigações realizadas em âmbito nacional e internacional é a autorregulação da aprendizagem (Mohallem, 2016; Gargallo; Campos; Almerich, 2016; Cazan, 2022; Ganda; Boruchovitch, 2018; Silva; Alliprandini, 2020). Esse construto é definido como “um processo multidimensional pelo qual os estudantes exercem controle da própria cognição, motivação, comportamento e do ambiente com a finalidade de otimizar a aprendizagem e atingir suas metas educacionais” (Góes; Boruchovitch, 2020, p. 32). Dessa maneira, ela é uma atividade que afasta o estudante de uma possível postura passiva, tornando-se dotada de caráter proativo (Zimmerman; Labuhn, 2012).

A autorregulação da aprendizagem está relacionada com uma gama muito grande de construtos, entre os quais, se destaca o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada. Essas, por sua vez, podem ser caracterizadas como métodos ou técnicas utilizados pelos estudantes na aquisição das informações (Dembo, 1994 *apud* Boruchovitch, 1999).

Pesquisas internacionais (Cazan, 2022; Gargallo; Campos; Almerich, 2016) e nacionais (Dalbosco; Ferraz; Santos, 2018; Mohallem, 2016; Silva; Alliprandini, 2020) buscaram investigar a relação do uso das estratégias de aprendizagem com o desempenho acadêmico dos universitários, bem como analisar a evolução do uso de estratégias de aprendizagem, por meio da realização de programas de intervenção, ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes no ensino superior.

Constatou-se, após a realização das intervenções, que os estudantes apresentaram aumento no uso de estratégias de aprendizagem (Cazan, 2022; Gargallo; Campos; Almerich, 2016; Mohallem, 2016; Silva; Alliprandini, 2020). Tal aumento foi relacionado pelos estudantes como primordial para uma melhora

em seu desempenho acadêmico (Gargallo; Campos; Almerich, 2016; Mohallem, 2016).

Além desses resultados, os estudantes com maior autopercepção de desempenho acadêmico apresentaram maior autorregulação de sua aprendizagem em relação aos estudantes que declararam baixa percepção de desempenho acadêmico (Dalbosco; Ferraz; Santos, 2018).

Partiu-se da premissa de que o processo de autorregulação da aprendizagem tem impactos positivos no sucesso acadêmico. Sendo os primeiros anos da graduação desafiadores para os estudantes, o presente artigo tem como finalidade compreender como o primeiro semestre letivo afeta o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada pelos universitários ingressantes.

Para isso, foram elaborados os seguintes objetivos e as respectivas hipóteses:

(a) verificar se há uma correlação entre o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada e a percepção satisfatória dos alunos sobre o seu desempenho acadêmico. A hipótese é de que os alunos que utilizam as estratégias de aprendizagem autorregulada são os mesmos que têm uma visão mais satisfatória do seu desempenho acadêmico;

(b) comparar o repertório de estratégias de aprendizagem que o aluno adquiriu durante a escolarização com aquele aprendido durante o primeiro semestre acadêmico. A hipótese é de que, durante o semestre letivo, o aluno amplie suas estratégias de aprendizagem autorregulada, já que a universidade apresenta um contexto diferente daquele vivenciado na escola.

## **2. Método**

### **2.1 Participantes**

Os dados para esta pesquisa foram coletados, inicialmente, com 113 estudantes de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, RJ. Foram incluídos na amostra estudantes que estavam cursando o primeiro semestre da graduação e que não tinham experiência prévia no ensino superior. Dessa forma, os estudantes que declararam não estar no primeiro semestre e aqueles que declararam ter cursado outra graduação previamente foram retirados da amostra.

Após essa filtragem, a amostra contou com 90 estudantes. Esses foram convidados a participar do segundo momento de aplicação do questionário. Dos 90 alunos do primeiro momento, 70 responderam ao questionário no segundo. Dessa forma, a amostra final da pesquisa foi de 70 estudantes.

A primeira etapa da coleta de dados, denominada de Tempo 1, ocorreu em março de 2022. Já a segunda etapa, denominada de Tempo 2, ocorreu entre o final de junho e o início de julho de 2022.

Do total de estudantes, 18 (25,7%) eram do sexo masculino e 52 (74,3%) do sexo feminino. A média de idade foi de 18 anos e 6 meses ( $DP=2,21$ ), sendo a idade mínima de 17 anos e a máxima de 34 anos. Quanto ao curso, 23 responderam que eram estudantes de psicologia (32,9%), 11 de neurociências (15,7%), 9 de administração (12,9%), 7 de pedagogia (10,0%), 7 de relações internacionais (10,0%), 5 de direito (7,1%), 3 de design (4,3%), 3 de ciências econômicas (4,3%) e 2 de história (2,9%).

## 2.2 Instrumentos

Foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U) (Boruchovitch; Santos, 2015), que tem como finalidade avaliar o uso de estratégias de aprendizagem por estudantes universitários. A EEA-U é formada por 35 itens, que estão subdivididos em três fatores: autorregulação cognitiva e metacognitiva; autorregulação dos recursos internos e contextuais; e autorregulação social.

Cada um dos itens é organizado em formato de escala do tipo *Likert* que varia entre 1 (nunca) e 4 (sempre). A EEA-U total possui consistência interna com valor de  $\alpha = 0,87$ . O fator autorregulação cognitiva e metacognitiva engloba tanto estratégias de aprendizagem cognitivas quanto estratégias metacognitivas e apresentou  $\alpha = 0,86$ . O fator Autorregulação dos recursos internos e contextuais está relacionado com o gerenciamento de condições internas e externas, que são facilitadores da aprendizagem, tendo apresentado  $\alpha = 0,71$ . Já o fator autorregulação social está relacionado com as estratégias de aprendizagem que envolvam outros indivíduos, com  $\alpha = 0,65$ .

Também foi utilizada a ficha de caracterização, formada por itens para identificar a idade e o sexo dos estudantes, bem como o curso realizado. Na segunda etapa da coleta de dados, foi adicionado um item para que o estudante

avaliasse o seu rendimento acadêmico ao longo do primeiro semestre da graduação, cuja redação foi a seguinte: “Qual nota você daria para o seu desempenho acadêmico ao longo deste primeiro semestre?”.

### **2.3 Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi *on-line*, em dois momentos distintos, com os mesmos alunos. No primeiro momento, foram visitadas cinco turmas de primeiro período no início do semestre letivo, para que os pesquisadores explicassem a finalidade da pesquisa e mostrassem como os alunos poderiam participar por via de *link* do formulário do Google.

Ao final do semestre, foi enviado um convite por *e-mail* para os respondentes iniciais da pesquisa. Devido à baixa adesão naquele momento, foram revisitadas as turmas em que a adesão dos estudantes à pesquisa foi alta e, paralelamente, enviou-se um convite por meio de aplicativo de mensagens. O tempo médio de resposta do questionário foi de 20 minutos em cada uma das duas aplicações. Todos os participantes da pesquisa foram informados previamente sobre os objetivos, os procedimentos e a confidencialidade da pesquisa, tendo consentido em sua participação.

### **2.4 Procedimentos de análise de dados**

Visando a atender aos objetivos propostos neste artigo, inicialmente, realizou-se a análise descritiva da amostra. Na sequência, para relacionar o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada e a percepção de desempenho acadêmico, foi feito o teste de correlação de *Spearman* entre a Percepção de Desempenho Acadêmico, o escore total da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários e os fatores da escala.

Por fim, para verificar a variação no uso de estratégias de aprendizagem autorregulada, ao longo do primeiro semestre da graduação, utilizou-se o teste de Wilcoxon para os dados não paramétricos (fatores autorregulação dos recursos internos e contextuais e autorregulação social) e o teste t de amostras pareadas para os dados paramétricos (escore total da EEA-U e fator autorregulação cognitiva e metacognitiva).

Em todos os testes estatísticos, foi adotado como nível de significância o valor de 5%.

## **2.5 Procedimentos éticos**

Antes de responder ao questionário, todos os estudantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foram informados os objetivos do estudo, o sigilo dos dados coletados e a possibilidade de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento. Além disso, os estudantes com idade inferior a 18 anos concordaram com sua participação por via de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e precisaram do consentimento de seus responsáveis por meio do TCLE.

Todos os procedimentos realizados ao longo da pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, previstos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) na Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

## **3. Resultados**

Na Tabela 1, estão expostas as estatísticas descritivas relacionadas ao escore total e aos fatores da EEA-U, tanto no início do semestre quanto no término. A análise das médias aritméticas dos fatores da EEA-U mostra que, tanto no início quanto no final do primeiro semestre, os estudantes relataram utilizar mais as estratégias de aprendizagem relacionadas aos recursos internos e contextuais.

Esse tipo de estratégia envolve o controle de ansiedade em situações de avaliação, a capacidade de se manter calmo ao se deparar com atividades difíceis, a gestão do tempo e dos materiais de estudo. Por outro lado, as estratégias menos utilizadas foram aquelas que envolvem a socialização com seus colegas e professores.

**Tabela 1** - Estatísticas descritivas dos escores da EEA-U e da Percepção de Desempenho Acadêmico (N=70)

Variáveis	Tempo 1				Tempo 2			
	Mín.	Máx.	Médias	DP	Mín.	Máx.	Médias	DP
EEAU_total	1,83	3,66	2,99	0,32	2,03	3,57	3,02	0,33
EEAU_Autorreg_Cog_Metacog	1,78	3,57	3,00	0,34	1,96	3,61	3,00	0,36
EEAU_Autorreg_Rec_Int_Cont	2,13	3,88	3,21	0,37	2,13	3,88	3,21	0,39
EEAU_Autorreg_Soc	1,00	3,75	2,49	0,62	1,00	4,00	2,79	0,64
Perc_Desemp_Acad					4,00	10,00	7,90	1,30

Fonte: elaborada pelos autores.



A análise das correlações da Tabela 2 indica que não houve correlação significativa, no início do semestre, entre o escore total da EEA-U e a Percepção de Desempenho Acadêmico. Também não houve correlação significativa entre os fatores da escala e a Percepção de Desempenho Acadêmico.

**Tabela 2** - Correlações de *Spearman* entre a Percepção de Desempenho Acadêmico e a escala EEA-U e seus fatores no início do primeiro semestre

Variáveis	1	2	3	4	5
1 - EEAU_total	1,00	0,93**	0,67**	0,62**	0,20
2 - EEAU_Autorreg_Cog_Metacog		1,00	0,45**	0,40**	0,19
3 - EEAU_Autorreg_Rec_Int_Cont			1,00	0,37**	0,07
4 - EEAU_Autorreg_Soc				1,00	0,20
5 - Perc_Desemp_Acad					1,00

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Fonte: elaborada pelos autores.

Por outro lado, ao final do semestre, foi possível identificar, como mostra a Tabela 3, que tanto o escore total da EEA-U quanto o fator que envolve o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada cognitivas e metacognitivas apresentaram correlação significativa com a percepção de desempenho acadêmico. A correlação entre o escore total da EEA-U e a Percepção de Desempenho Acadêmico foi de  $\rho = 0,28$ ;  $p = 0,019$ , indicando uma correlação positiva fraca (Dancey; Reidy, 2006). Esse resultado indica que os estudantes que declararam utilizar com mais frequência estratégias de aprendizagem são os que apresentaram maior percepção de seu desempenho acadêmico ao final do primeiro semestre da graduação.

A correlação entre o fator autorregulação cognitiva e metacognitiva e a Percepção de Desempenho Acadêmico também foi significativa, considerada fraca ( $\rho = 0,25$ ;  $p = 0,040$ ), de acordo com a classificação de Dancey e Reidy (2006). Esse resultado indica que os estudantes que utilizam uma maior gama de estratégias cognitivas e metacognitivas, ao final do primeiro semestre letivo, são aqueles que relatam ter tido um melhor desempenho acadêmico ao longo do primeiro semestre da graduação.

Assim, a hipótese de que os alunos que utilizam as estratégias de aprendizagem autorregulada são os mesmos que têm uma visão mais satisfatória do seu desempenho acadêmico se confirmou.

**Tabela 3** - Correlações de *Spearman* entre a Percepção de Desempenho Acadêmico e a escala EEA-U e seus fatores no final do primeiro semestre

Variáveis	1	2	3	4	5
1 - EEAU_total	1,00	0,94**	0,68**	0,45**	0,28*
2 - EEAU_Autorreg_Cog_Metacog		1,00	0,54**	0,31**	0,25*
3 - EEAU_Autorreg_Rec_Int_Cont			1,00	0,18	0,21
4 - EEAU_Autorreg_Soc				1,00	0,10
5 - Perc_Desemp_Acad					1,00

Nota. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Fonte: elaborada pelos autores.

De acordo com a Tabela 4, a análise dos resultados do teste-t de amostras pareadas indica que não há diferença significativa nos escores totais da EEA-U entre o início e o final do primeiro semestre da graduação ( $t(69) = -0,93$ ,  $p = 0,354$ ), bem como do fator autorregulação cognitiva e metacognitiva ( $t(69) = 0,22$ ,  $p = 0,824$ ).

**Tabela 4** - Teste t para comparação de médias entre o início e o final do semestre letivo

Variáveis	Média	df	T	Sig.
EEAU_Autorreg_Cog_Metacog (Tempo 1)	69,10			
		69	0,22	0,82
EEAU_Autorreg_Cog_Metacog (Tempo 2)	68,94			
EEAU_total (Tempo 1)	104,74			
		69	-0,93	0,35
EEAU_total (Tempo 2)	105,61			

Fonte: elaborada pelos autores.

Por fim, de acordo com a Tabela 5, ao final do primeiro semestre letivo, a média aumentou em relação ao início do mesmo semestre apenas para o fator autorregulação social. O teste de sinais de Wilcoxon mostrou que há diferença significativa na média do fator ( $Z = -3,19$ ,  $p = 0,001$ ,  $r = 0,38$ ).

Com relação ao fator autorregulação dos recursos internos e contextuais da EEA-U, não há diferença significativa na média do fator ao longo do primeiro semestre letivo ( $Z = -0,33$ ,  $p = 0,739$ ).

Com base nos resultados das Tabelas 4 e 5, pode-se afirmar que a hipótese de que, durante o semestre letivo, o aluno amplia o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada se confirmou parcialmente, uma vez que houve aumento na utilização apenas das estratégias englobadas no fator autorregulação social.

**Tabela 5** - Teste de Wilcoxon para comparação de médias entre o início e o final do semestre letivo

Variáveis	Média Rank	Z	Sig.	25%	Mediana	75%	Ranks	N
EEAU_Autorreg_Rec_Int_Cont (Tempo 1)	26,03	-0,33	0,74	24,00	26,00	28,00	Negativos	24
							Positivos	30
EEAU_Autorreg_Rec_Int_Cont (Tempo 2)	29,33			24,00	26,00	28,00	Empates	16
EEAU_Autorreg_Soc (Tempo 1)	33,00	-3,19	0,00	8,00	10,00	12,00	Negativos	19
							Positivos	42
EEAU_Autorreg_Soc (Tempo 2)	26,58			9,00	11,00	13,00	Empates	9

Fonte: elaborada pelos autores.

#### 4. Discussão

Os estudantes que apresentaram maiores níveis de autorregulação da aprendizagem tiveram, entre outras características, a capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem diversificadas e adequadas para diferentes situações (Joly *et al.*, 2012; Góes; Boruchovitch, 2020). Assim, os resultados encontrados acerca da relação entre o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada e a percepção de desempenho acadêmico apresentam congruência com outras pesquisas que buscaram investigar a relação desse construto com o desempenho acadêmico universitário (Mohallem, 2016; Dalbosco; Ferraz; Santos, 2018).

Esses estudos indicam que aqueles estudantes que relataram utilizar um repertório mais variado de estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, são mais autorregulados para aprender, têm uma percepção de que seu desempenho acadêmico é melhor.

É importante salientar que as correlações encontradas, embora consideradas fracas de acordo com a literatura, são relevantes. O processo de aprendizagem é influenciado por uma quantidade muito grande de variáveis. Assim, é normal que apenas uma variável não tenha um impacto tão grande nesse processo. Nesse sentido, esse achado é considerado muito importante, pois reforça, mais uma vez, a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção de desempenho acadêmico do estudante.

Por sua vez, no que diz respeito às médias da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários, de acordo com Santos e Boruchovitch (2015), quanto maior a pontuação dos estudantes na escala, maiores chances de terem um comportamento estratégico utilizando mais estratégias de aprendizagem e, também, com mais frequência.

Considerando que a EEA-U tem pontuação mínima de 35 pontos e máxima de 140 pontos, as médias do Tempo 1 e 2, um pouco acima de 100 pontos, indicam que os estudantes ingressantes utilizam uma quantidade elevada e com bastante frequência de estratégias de aprendizagem.

Considerando os resultados relativos aos três fatores que compõem a EEA-U, as estratégias de aprendizagem que os estudantes declararam mais utilizar, tanto no Tempo 1 quanto no tempo 2, são as do fator autorregulação de recursos internos e contextuais.

Esse tipo de estratégia engloba ações como o controle da ansiedade em situações de avaliação, a capacidade de se manter calmo diante de tarefas difíceis e a persistência na realização de tarefas difíceis ou tediosas. Abrange também a gestão do tempo de estudo, a organização do ambiente em que se pretende estudar, o planejamento de atividades acadêmicas e a separação de todo o material necessário para a tarefa a ser realizada.

Por outro lado, as estratégias menos utilizadas ao longo do primeiro semestre da graduação são associadas ao fator autorregulação social, que está relacionado à busca por ajuda dos colegas em casos de dúvida, à utilização de técnicas de estudo em grupo e ao ato de perguntar ao professor algo que não considerou ter compreendido, sempre que julgar necessário.

Esses resultados são parcialmente congruentes com os resultados encontrados por Mohallem (2016), Silva e Alliprandini (2020) e Cazan (2022). Diferentemente dos resultados encontrados na presente pesquisa, esses

estudos apontaram que as estratégias de aprendizagem mais utilizadas são as relacionadas ao fator autorregulação cognitiva e metacognitiva, que engloba tanto estratégias cognitivas quanto metacognitivas.

Por sua vez, assim como encontrado nesta pesquisa, tanto Mohallem (2016) quanto Silva e Alliprandini (2020) obtiveram como resultado que as estratégias de aprendizagem menos utilizadas são aquelas relacionadas ao fator autorregulação social. Esses resultados indicam que, ao adentrar o ensino superior, os universitários não apresentam uso acentuado de estratégias que envolvem seus pares e seus professores.

É interessante observar que os dados coletados por Mohallem (2016) e por Silva e Alliprandini (2020) são de um período anterior à pandemia de Covid-19, indicando que, mesmo em um contexto de convívio social pré-pandêmico, os estudantes já apresentavam dificuldade em utilizar esse tipo de estratégia de aprendizagem, o que pode ter sido acentuado pelo período pandêmico, em que foi adotado o ensino remoto emergencial pelas escolas de educação básica.

Em relação à comparação entre as médias dos Tempos 1 e 2 da EEA-U, os testes estatísticos apontaram, entre os fatores da escala, que somente o fator autorregulação social apresentou diferença de médias, sendo a do Tempo 2 maior. Os demais fatores, assim como o escore total da EEA-U, não apresentaram diferença estatisticamente significativa de suas médias entre os dois tempos da pesquisa.

Esse resultado indica que, durante o primeiro semestre da graduação, os estudantes conseguiram intensificar a utilização de estratégias de aprendizagem que envolvem seus pares e professores. Considerando o contexto em que os dados foram coletados, esse aumento era esperado. O primeiro semestre de 2022 marcou o retorno às atividades presenciais na universidade em que os dados foram coletados. Dessa forma, a investigação transcorreu dentro de um contexto pandêmico, em que foram adotadas medidas de isolamento da população, a fim de controlar a disseminação da Covid-19. Tais medidas implicaram, entre outras ações, no fechamento das instituições de ensino.

Assim, os ingressantes terminaram o seu ciclo na educação básica no modelo remoto emergencial, o que acarretou um menor contato com seus pares e professores, em virtude da ausência de contato presencial. A partir do momento em que esse contato presencial foi restabelecido, no primeiro semestre

da graduação, é natural que a interação social desses indivíduos aumente de maneira geral (inclusive no uso de estratégias de aprendizagem que envolvam colegas e professores).

Refletindo sobre a importância da autorregulação da aprendizagem e, mais especificamente, do uso de estratégias de aprendizagem autorregulada para superar os desafios impostos no primeiro ano da graduação, é importante que se pesquise mais profundamente acerca da evolução do uso de estratégias de aprendizagem ao longo do primeiro semestre.

Uma vez que os resultados indicam que os universitários que mais utilizam estratégias de aprendizagem são aqueles que têm uma maior percepção sobre seu desempenho acadêmico, é necessário discutir de que formas esses estudantes podem aumentar o uso de estratégias de aprendizagem para que consigam não apenas atravessar o primeiro semestre da graduação, mas, sim, concluir os seus estudos e se tornarem bons profissionais.

Nesse sentido, visando a promover a formação de estudantes mais autorregulados para aprender, a realização de programas de intervenção que foquem no uso de estratégias de aprendizagem vêm apresentando bons resultados. Esse tipo de programa já foi implementado anteriormente em diversas pesquisas (Gargallo; Campos; Almerich, 2016; Mohallem, 2016; Salgado; Polydoro; Rosário, 2018; Cazan, 2022; Silva; Alliprandini, 2020), com universitários ingressantes, mas, também, com universitários de maneira geral.

Isso demonstra que, considerando que os estudantes não conseguiram aumentar o seu uso de estratégias de aprendizagem apenas com base na sua vivência acadêmica ao longo do primeiro semestre, a realização de programas de intervenção pode ser uma das formas de se promover esse construto dentro do contexto universitário.

Essas intervenções, que podem ser estruturadas em diferentes formatos, apresentam como principal objetivo a promoção da autorregulação da aprendizagem, permitindo que os estudantes participantes entendam melhor como eles aprendem. Além disso, em alguns casos, buscam apresentar novas estratégias de aprendizagem para os estudantes, auxiliando-os a compreender quais são as estratégias mais indicadas em cada contexto.

Uma dessas possibilidades é a criação de disciplinas específicas que visem à promoção da autorregulação da aprendizagem. Nesse aspecto,

destaca-se o programa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) “Cartas do Gervásio para o seu Umbigo”<sup>1</sup>.

Entre os diversos estudos que buscaram investigar o impacto desse programa, Pelissoni (2016) reporta que se permitiu que os estudantes conhecessem melhor as estratégias de aprendizagem, o que fez com que eles conseguissem selecionar melhor aquelas a serem utilizadas em diferentes contextos. Esse fato é relevante, uma vez que não basta que os estudantes apresentem um vasto repertório de estratégias de aprendizagem, mas que saibam em que situação o uso de cada uma delas é mais adequado.

Por sua vez, Salgado, Polydoro e Rosário (2018), analisando o mesmo programa de intervenção, encontraram um aumento significativo na autorregulação da aprendizagem dos estudantes.

Esse resultado vai ao encontro de pesquisas anteriores (Gargallo; Campos; Almerich, 2016; Mohallem, 2016; Salgado; Polydoro; Rosário, 2018; Cazan, 2022; Silva; Alliprandini, 2020), que atestam que programas de intervenção são capazes de impactar positivamente a autorregulação da aprendizagem dos universitários.

Esse tipo de intervenção ocorre tanto no Brasil quanto em outras nações. Na Espanha, por exemplo, Gargallo, Campos e Almerich (2016) obtiveram êxito, ao implementar um programa de intervenção para os alunos. Identificaram aumento no uso de estratégias de aprendizagem e no desempenho acadêmico dos universitários participantes.

Pensando na criação de uma disciplina específica, é importante salientar que, apesar de ser uma medida efetiva, ela é passível de algumas possíveis limitações. Em 2021, 87,5% dos estudantes ingressantes realizaram suas matrículas em IES privadas (Brasil, 2022).

Nesse tipo de instituição de ensino, o valor da mensalidade é calculado com base na quantidade de créditos que o estudante irá cursar em determinado período. Assim, a criação de uma disciplina na grade curricular terá como consequência o aumento da mensalidade a ser paga. Dessa forma, em casos em que os universitários apresentem condições socioeconômicas desfavoráveis,

---

<sup>1</sup> Trata-se de um programa de intervenção com o objetivo de promover a autorregulação da aprendizagem, desenvolvido, inicialmente, em Portugal, com a utilização do livro *Cartas do Gervásio para o seu umbigo*. No Brasil, o programa vem sendo amplamente utilizado na Unicamp.

esse tipo de intervenção pode representar um obstáculo a seu acesso, perpetuando desigualdades latentes na educação brasileira.

Outra forma de implementar programas de intervenção é incluindo-os nas disciplinas da grade curricular regular dos estudantes, denominado de “integração curricular”. Foi o caso das intervenções realizadas por Silva e Alliprandini (2020), em que os universitários relataram aumento em todos os fatores da EEA-U, após a realização dessas intervenções.

Por fim, elas podem ser realizadas como no caso do programa de Mohallem (2016), que realizou sua intervenção por meio de justaposição, considerada uma atividade extracurricular. Entretanto, para Rosário e Polydoro (2012), esse tipo de modelo é menos adequado, pois não oferece a mesma probabilidade de promoção de processos autorregulatórios do que o modelo de integração curricular. Todavia não deixa de ser mais uma opção em termos de estrutura para a realização de programas de intervenção.

As iniciativas institucionalizadas não devem ser restritas apenas a programas de intervenção; podem e devem ser implementadas outras ações, visando a potencializar o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada. Para além da realização de programas de intervenção, ações pontuais como *workshops*, oficinas e palestras por núcleos de apoio ao estudante das IES.

Com temáticas que busquem promover o uso dos variados tipos de estratégias de aprendizagem e temas correlatos, pode-se constituir um caminho a ser trilhado que requer um grau de organização menor. Pode ser colocado em prática mais rapidamente e com um alcance mais abrangente, uma vez que programas de intervenção, geralmente, contam com um número de participantes inferior ao número que pode ser alcançado em uma palestra, por exemplo.

## **5. Considerações finais**

Este artigo teve como objetivos relacionar o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada com a percepção de desempenho acadêmico de universitários ingressantes, além de verificar se esses estudantes apresentam diferenças quanto ao uso de estratégias de aprendizagem autorregulada ao longo do primeiro semestre letivo.

As correlações entre o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada e a percepção de desempenho acadêmico apontam que os estudantes que mais



fazem uso de estratégias de aprendizagem autorregulada relatam ter uma percepção mais positiva acerca de seu desempenho acadêmico.

Entre os achados nesta pesquisa, destaca-se a evolução do uso de estratégias de aprendizagem que envolvam pares ao longo do primeiro semestre. Os estudantes foram capazes de acentuar a utilização desse tipo de estratégia durante o período pesquisado.

Entretanto, focalizando a possibilidade de os alunos ingressantes alcançarem sucesso durante a fase inicial de sua graduação, são necessárias ações por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), no intuito de promover a autorregulação da aprendizagem dos estudantes. Essa necessidade se dá pelo fato de os demais tipos de estratégias de aprendizagem pesquisados (cognitivas e metacognitivas e de recursos internos e contextuais) não apresentarem aumento em seus níveis ao longo do primeiro semestre da graduação.

O presente artigo contribui para o campo da educação, uma vez que os resultados encontrados permitiram a ampliação do conhecimento acerca da relação entre a percepção de desempenho acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem autorregulada em universitários ingressantes.

A adoção de instrumentos de autorrelato e a coleta de dados em somente uma IES são limitações da pesquisa. Somando-as à importância do uso de estratégias de aprendizagem autorregulada dentro do processo de aprendizagem, novas pesquisas devem ser realizadas para investigar tal uso.

Tais investigações podem mensurar o uso de estratégias de aprendizagem, mas também verificar em quais contextos cada uma delas está sendo utilizada pelos estudantes. Além de conhecer as estratégias de aprendizagem, os universitários devem saber como utilizá-las, empregando-as corretamente de acordo com cada contexto. Nesse sentido, a utilização de uma metodologia que lance mão de outras formas de mensurar os construtos pode ser válida.

Outra sugestão para futuros estudos é que eles contemplem não apenas o primeiro semestre da graduação, mas todo o primeiro ano, posto que a literatura aponta esse período, em sua totalidade, como uma fase desafiadora na vida dos ingressantes, que precisam alterar suas rotinas de estudos por conta das novas demandas do ensino superior.

Além disso, novas pesquisas podem ser realizadas com estudantes de instituições de ensino superior públicas e privadas, de diferentes estados brasileiros e avaliar outras variáveis que podem influenciar o uso de estratégias de aprendizagem, como a motivação e a condição socioeconômica dos estudantes. Essas pesquisas também podem verificar se existem diferenças no uso de estratégias de aprendizagem entre gêneros, cursos e turnos.

## Referências

- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 15-40.
- BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.. Estudos psicométricos da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U). *Paidéia*, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2022.
- CAZAN, A.M. An intervention study for the development of self-regulated learning skills. *Current Psychology*, v. 41, n. 1, p. 1-18, 2022.
- DALBOSCO, S. N. P.; FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. dos. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, p. 75-84, 2018.
- DANCEY, C. P.; REIDY, J. Análise de correlação: o r de Pearson. In: DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para a psicologia: usando SPSS para Windows*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 178-218.

- DIAS, A. S. *et al.* Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. 2011. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA*, 11., 2011, Coruña. *Actas ... Coruña: Fundação Universidade da Coruña*, 2011. p. 4647-4654.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E.. Promoting self-regulated learning of Brazilian preservice student teachers: results of an intervention program. *Frontiers in Education*, v. 3, p. 1-12, 2018.
- GARGALLO, B.; CAMPOS, C.; ALMERICH, G.. Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement/Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, v. 28, n. 4, p. 771-810, 2016.
- GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- JOLY, M. C. R. A. *et al.* Autorregulação na universidade. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS"*, 2., 2012, Braga. *Atas ... Braga: Universidade do Minho*, 2012. p. 1020-1028.
- MAGALHÃES, M. de O. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 14, n. 2, p. 215-226, 2013.
- MCCOMBS, B. L. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner – a tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. *Frontiers in Education*, v. 2, p.1-21, 2017.
- MENDES, C.; CALIATTO, S. G.; ALMEIDA, L. S. Métodos de estudo e estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESEMPENHO"*, 6., 2016, Braga. *Atas ...Braga: Universidade do Minho*, 2016. p. 154-169.
- MOHALLEM, R. M. *Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.
- PELISSONI, A. M. S. *Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, 2016.
- POLYDORO, S. A. J.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, v. 9, n. 2, p. 267-278, 2010.
- ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- SALGADO, F. A. de F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, v. 23, p. 667-679, 2018.

SAMPAIO, R. K. N. *Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, 2011.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S.; SANTOS, A. A. A. dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2006.

SILVA, M. A. R. da; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. *Educação em Revista*, v. 36, p.1-15, 2020.

ZIMMERMAN, B.J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B.J.; LABUHN, A. S. . Self-regulation of learning: process approaches to personal development. *In: HARRIS, K. R.; GRAHAM, S.; URDAN, T. (Eds.). APA educational psychology handbook, Theories, constructs, and critical issues*. Washington DC: American Psychological Association, 2012. v. 1. p. 399-425.

### **Agradecimentos**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).