

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, DESEMPENHO ACADÊMICO E ÁREAS DE CONHECIMENTO: Análise com Estudantes Universitários

Bruna Casiraghi¹
Evely Boruchovitch²
Leandro da Silva Almeida³

RESUMO

O emprego de estratégias de aprendizagem (EA) é central para a autorregulação da aprendizagem. Engloba técnicas, processos ou atividades que os estudantes realizam para alcançar objetivos acadêmicos. Assim, a presente pesquisa analisou o uso de EAs por estudantes universitários e correlacionou-as com o rendimento acadêmico, considerando as áreas dos cursos que frequentavam. A amostra foi composta de 539 estudantes de cursos das três áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Saúde) e de todos os anos de formação, com dados coletados por meio de questionário sociodemográfico e uma escala de EAs. Obteve-se o Coeficiente de Rendimento como medida de desempenho. Os estudantes relataram utilizar a maioria das EAs presentes no questionário. As estratégias mais utilizadas foram: reler a matéria, ler as respostas antes de entregar a prova, fazer anotações, selecionar ideias principais e separar o material necessário. Não foi encontrada relação significativa entre os fatores da Escala e o rendimento acadêmico. Os itens da escala foram analisados separadamente e correlacionados, considerando a área de conhecimento. Conclui-se que a relação entre EAs e rendimento acadêmico é complexa e multifacetada, dependendo de diversos fatores, como área de conhecimento e contexto de aprendizagem. Discute-se a necessidade de caracterização do estudante estratégico não apenas pela quantidade de estratégias utilizadas, mas pela qualidade empregada e no uso consciente delas.

Palavras-chave: Ensino Superior; estratégias de aprendizagem; rendimento acadêmico.

LEARNING STRATEGIES, ACADEMIC PERFORMANCE, AND KNOWLEDGE AREAS: ANALYSIS WITH UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The use of learning strategies (LS) is central in the self-regulation of learning, encompassing techniques, processes, or activities that students undertake to complete a task or achieve goals. This research analyzed the use of LS by university students and correlated it with academic performance, considering the areas of their courses. The sample consisted of 539 students from academic programs across the three fields of knowledge (Humanities, Exact Sciences, and Health) and all years of study. Data were collected through a sociodemographic questionnaire and an LS scale. The Academic Performance Coefficient was obtained as a measure of performance. Students reported using most LS. The most frequently used strategies were: rereading the material, reviewing answers before submitting the test, taking notes, selecting main ideas, and organizing necessary materials. No significant relationship was found between the factors of the LS Scale and academic performance. The scale items were analyzed separately and correlated, considering the area of knowledge. It is concluded that the relationship between LS and performance is complex and multifaceted, depending on various factors such as the area of knowledge and learning context. The discussion highlights the need to characterize the strategic student not only by the number of strategies used but also by the quality and conscious use of these strategies.

Keywords: Higher education; learning strategies; academic achievement.

Submetido em: 15/5/2024

Aceito em: 5/2/2025

Publicado em: 23/4/2025

¹ Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. Volta Redonda/RJ, Brasil. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8114-3772>

² Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas/SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7597-6487>

³ Universidade do Minho – Uminho. Braga/Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior desempenha um papel fundamental no panorama social, econômico e político contemporâneo, especialmente diante dos desafios modernos. As Instituições de Ensino Superior (IES) funcionam como catalisadoras para o avanço do conhecimento e da inovação, essenciais para o desenvolvimento das sociedades. Por meio de pesquisas, da educação e da integração com a sociedade, as universidades contribuem para a resolução de questões sociais complexas, como desigualdade, pobreza, saúde pública e sustentabilidade ambiental. A preparação de profissionais capacitados a atuar de forma crítica, ética, que promova a resolução de problemas e melhoria da sociedade, configura-se como um objetivo e uma necessidade para o avanço da democracia e da justiça social (Almeida; Franco, 2011; Casiraghi *et al.*, 2022; Fioreze; Bertolin, 2023; Pinto, 2015).

Tal perfil profissional requer uma formação que ultrapassa conhecimentos conceituais e possibilite o desenvolvimento de habilidades cognitivas, metacognitivas, sociais, relacionais e afetivas. Não cabe à universidade reproduzir conhecimentos já estabelecidos, mas preparar os estudantes para aprenderem constantemente e serem produtores de conhecimento científico. Neste contexto, a autorregulação da aprendizagem apresenta-se como um conceito fundamental no desenvolvimento do perfil do estudante e profissional almejado. A perspectiva da aprendizagem autorregulada baseia-se na interação de vários fatores que possibilitam aos indivíduos assumir o controle e fortalecer os processos psicológicos envolvidos na sua aprendizagem (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020; Gomes; Boruchovitch, 2019; Pozo, 2002; Zimmerman, 2000). A autorregulação possibilita que os estudantes ativem seus próprios processos de aprendizagem, abarcando aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, emocionais e comportamentais (Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012; Schunk; Greene, 2018; Zimmerman, 2000). Diversos autores defendem o papel relevante da autorregulação do estudante na aprendizagem, tendo em vista que estudantes mais autorregulados apresentam maior motivação, são mais organizados e mais persistentes diante das dificuldades acadêmicas, obtendo, assim, melhor rendimento (Bembenuitty; Cleary; Kitsantas, 2013; Ganda; Boruchovitch, 2018; Schunk; Greene, 2018; Zimmerman; Schunk, 2011). A título de exemplo, o estudante autorregulado consegue estabelecer metas realistas, assumir responsabilidades, empregar diversas estratégias de estudo consoante as circunstâncias e manter a motivação e estado emocional propício ao processo de aprendizagem, entre outras qualidades (Gomes; Boruchovitch, 2019; Heikkilä; Lonka, 2006).

Um dos principais teóricos da aprendizagem autorregulada, Barry Zimmerman (2000) propôs um modelo no qual os processos autorregulatórios estão presentes em três fases: antecipação, execução e autorreflexão. A fase da antecipação envolve a análise da tarefa a ser realizada, estabelecendo metas e planejamento das estratégias a serem utilizadas. A fase de execução ou desempenho abrange a realização da atividade propriamente dita, sendo fundamental nesta etapa o autocontrole, a auto-observação, o foco na tarefa e a monitorização das estratégias utilizadas para alcançar os resultados esperados. Após o término da tarefa, ocorre a fase da autorreflexão, que consiste na autoavaliação dos resultados alcançados e na apreciação da mestria conseguida ante os

níveis de esforço instituídos, tomando essa informação para novos planejamentos em um processo cíclico.

O emprego de estratégias de aprendizagem (EA) é compreendido com um dos aspectos centrais no processo de autorregulação da aprendizagem. As EAs englobam técnicas, processos ou atividades que os estudantes realizam para executar uma tarefa ou alcançar objetivos de aprendizagem, e estão relacionadas com a forma de pensar e agir sobre a aprendizagem (Bembenutty; Cleary; Kitsantas, 2013; Donche *et al.*, 2013; McCombs, 2017; Oliveira; Caliatto, 2018; Wang *et al.*, 2013; Weinstein; Acee, 2018). A utilização de EA de forma intencional implica metacognição, isto é, conhecimento sobre qual, quando e onde é melhor usá-las (McCombs, 2017; Pozo, 2002). Panadero e Alonso-Tapia (2014) afirmam que o emprego de EA auxilia os estudantes em momentos essenciais do processamento da informação, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente e facilitando a aquisição de conhecimentos profundos e transferíveis para outras situações. Ou seja, as EAs são determinantes na qualidade das aprendizagens, por exemplo, na construção progressiva de conhecimentos por meio da memorização significativa dos conteúdos de aprendizagem (García-Pérez; Fraile; Panadero, 2020).

As EAs podem ser classificadas em duas grandes categorias: cognitivas e metacognitivas (Boruchovitch; Santos, 2006; Dembo, 1994; Garner; Alexander, 1989). As estratégias cognitivas são direcionadas aos conteúdos e materiais, auxiliando na organização, elaboração e aplicação das informações. Já as estratégias metacognitivas compreendem a reflexão do aluno sobre sua própria aprendizagem e são consideradas mais complexas por envolverem o planejamento, o monitoramento e a regulação das atividades de aprendizagem (Boruchovitch; Santos, 2006; Caliatto; Cunha; Oliveira, 2017; Dembo, 2001).

O emprego consciente de EAs diversifica as abordagens de estudo para atender à diversidade das tarefas e dos contextos, ao mesmo tempo em que promove reflexão e autoavaliação. Tais movimentos facilitam o processamento da informação, permitem identificar áreas que precisam melhorar e buscam soluções para superar desafios, além de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico (Darroz; Trevisan; Rosa, 2018; Marini; Boruchovitch, 2014; McCombs, 2017; Weinstein; Acee, 2018).

A importância das EAs para a aquisição de conhecimento é consagrada na literatura, de modo que pesquisas, tanto em âmbito nacional quanto internacional, revelam a relação positiva entre o comportamento estratégico e o sucesso acadêmico (Fluminhan *et al.*, 2019; Schunk; Greene, 2018; Marini; Boruchovitch, 2014; Martins; Santos, 2019; Rotgans; Schmidt, 2012; Tinajero *et al.*, 2012; Weinstein; Acee, 2018; Zimmerman; Schunk, 2011). A própria definição de sucesso acadêmico e as diferentes formas de avaliar bons rendimentos, no entanto, às vezes dificultam aquilatar o impacto dessas estratégias no desempenho e impedem generalizações (Araújo, 2017; Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2022; Furtado; Wirzbicki, 2022).

Estudo realizado no Brasil para a compreensão das variáveis psicológicas que interferem no desempenho acadêmico dos estudantes universitários, indicou relações positivas entre autoeficácia e motivação para aprender com o sucesso acadêmico, mas, de modo inesperado, as EAs não se mostraram como fatores intervenientes no sucesso acadêmico, levantando hipóteses relacionadas à qualidade das avaliações elaboradas

pelos professores ou características dos estudantes voltadas à utilização de estratégias que favorecem as notas e não a aprendizagem, indicando a necessidade de continuidade na investigação (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2022). Desta forma, o presente estudo tem como objetivos revisar os dados relativos às EAs do estudo indicado, realizar uma análise individualizada dessas estratégias e estimar sua correlação com o rendimento acadêmico e com a área de conhecimento dos cursos frequentados pelos estudantes universitários. Tem-se como expectativa ampliar a compreensão do impacto do emprego de estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico e suas peculiaridades em relação à área de conhecimento.

MÉTODO

Participantes

O presente estudo foi realizado em uma instituição de Ensino Superior privada do Estado do Rio de Janeiro e contou com a participação de 539 estudantes; 189 (35,1%) identificaram-se como do sexo masculino e 350 (64,9%) do feminino, com idade média de 22,48 anos (mínimo de 18 e máxima de 62 anos). Foram coletados dados de estudantes das três áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Saúde), sendo 108 (20%) de Humanas, 84 (15,6%) de Exatas e 347 (64,5%) da Saúde, de todos os anos de formação: 124 (23,0%) do primeiro ano, 126 (23,4%) do segundo, 61 (11,3%) do terceiro, 125 (23,2%) do quarto ano, 63 (11,7%) do quinto, 22 (4,1%) do sexto ano, somente do curso de medicina, e 18 (3,3%) casos omissos.

Instrumentos

Para este estudo utilizou-se os dados de dois formulários: um questionário socioeconômico e a *Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários* (EEA-U; Santos; Boruchovitch, 2008). A escala é composta por 35 itens, com quatro opções de respostas (Sempre, Às vezes, Raramente e Nunca), distribuídos em três fatores: Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Autorregulação Social. A validação da escala deu-se em um estudo com 1.490 estudantes universitários, no qual obteve-se índices de consistência interna satisfatórios, aferidos pelo alpha de Cronbach, sendo 0,87 para a escala total, 0,86 para o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, 0,71 para Autorregulação dos recursos Internos e Contextuais e 0,65 para Autorregulação Social (Boruchovitch; Santos, 2015).

Procedimentos

Os dados fazem parte de um projeto de pesquisa submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e autorizada sob o Registro 96352018.5.0000.5237, cujo formulário foi disponibilizado por meio eletrônico na Plataforma Google Formulários, que iniciava explicitando os objetivos e procedimentos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deveria ser aceito para apresentação dos questionários. O rendimento acadêmico dos estudantes foi coletado diretamente na instituição de ensino por meio do Coeficiente de Rendimento (CR), que corresponde à

média do rendimento em todas as disciplinas cursadas. Os estudantes foram contatados via e-mail, com a ajuda de docentes, que incentivaram a participação nas aulas ou por meio de estudantes que divulgaram o endereço eletrônico aos colegas.

Foram realizadas análises descritivas de frequência dos itens e dos fatores, bem como foi calculada a correlação destes com o rendimento acadêmico. Para fins desta análise, optou-se por agrupar os quatro níveis de resposta de forma dicotômica, separando as estratégias mais utilizadas e menos utilizadas (Nunca e raramente *versus* às vezes e sempre). Os itens e fatores foram analisados considerando a área de conhecimento dos cursos frequentados pelos estudantes. Para a análise dos dados utilizou-se o Software IBM/SPSS, versão 29.0.

RESULTADOS

A consistência interna da escala utilizada foi medida por meio do Alpha de Cronbach e obteve-se um coeficiente de 0,893 para a escala completa, 0,865 para Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, 0,729 para Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e 0,766 para Autorregulação Social. Estes valores são similares ou superiores aos encontrados na validação da escala (Boruchovitch; Santos, 2015), situando-se acima do nível crítico de 0,70 tomado na investigação.

A Tabela 1 apresenta cada um dos itens da escala e a frequência de uso de cada estratégia informada pelos estudantes agrupadas em duas categorias: raramente/nunca e às vezes/sempre.

Tabela 1 – Análise da frequência das respostas nos itens

Item	Fator	Raramente ou Nunca		Às vezes e Sempre	
		N	%	N	%
1 – Repetir as informações oralmente na medida que vai lendo o texto.	AR Cog e Met	73	13,5	466	86,5
2 – Anotar na íntegra as explicações do professor.	AR Cog e Met	106	19,7	433	80,3
3 – Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.	AR Cog e Met	79	14,7	460	85,3
4 – Resumir os textos indicados para estudo.	AR Cog e Met	80	14,8	459	85,2
5 – Ler os textos indicados pelo professor.	AR Cog e Met	71	13,2	468	86,8
6 – Fazer anotações no texto ou em folha à parte.	AR Cog e Met	46	8,5	493	91,5
7 – Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.	AR Cog e Met	85	15,8	454	84,2
8 – Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.	AR Cog e Met	220	40,8	319	59,2
9 – Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.	AR Cog e Met	288	53,4	251	46,6
10 – Selecionar as ideias principais do texto.	AR Cog e Met	50	9,3	489	90,7
11 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.	AR Rec. Int. e Cont.	179	33,2	360	66,8
12 – Identificar o quanto você está ou não aprendendo.	AR Cog e Met	121	22,4	418	77,6
13 – Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.	AR Cog e Met	170	31,5	369	68,5
14 – Rever as anotações feitas em sala de aula.	AR Cog e Met	55	10,2	484	89,8

15 – Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.	AR Cog e Met	165	30,6	374	69,4
16 – Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.	AR Social	60	11,1	479	88,9
17 – Administrar seu tempo de estudo.	AR Rec. Int. e Cont.	122	22,6	417	77,4
18 – Organizar seu ambiente de estudo.	AR Rec. Int. e Cont.	100	18,6	439	81,4
19 – Manter a calma diante de tarefas difíceis.	AR Rec. Int. e Cont.	124	23,0	415	77,0
20 – Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.	AR Cog e Met	113	21,0	426	79,0
21 – Planejar suas atividades de estudo.	AR Rec. Int. e Cont.	87	16,1	452	83,9
22 – Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.	AR Rec. Int. e Cont.	50	9,3	489	90,7
23 – Conseguir ir até o final de uma tarefa, mesmo quando ela é difícil ou tediosa.	AR Rec. Int. e Cont.	70	13,0	469	87,0
24 – Verificar seus erros após receber uma nota de prova.	AR Cog e Met	80	14,8	459	85,2
25 – Tentar refazer questões que errou em uma prova.	AR Cog e Met	210	39,0	329	61,0
26 – Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.	AR Rec. Int. e Cont.	74	13,7	465	86,3
27 – Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova.	AR Cog e Met	42	7,8	497	92,2
28 – Estudar em grupo.	AR Social	221	41,0	318	59,0
29 – Anotar na agenda as coisas que têm para fazer.	AR Cog e Met	214	39,7	325	60,3
30 – Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles.	AR Cog e Met	128	23,7	411	76,3
31 – Colar lembretes para recordar do que precisa fazer.	AR Cog e Met	193	35,8	346	64,2
32 – Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu.	AR Social	71	13,2	468	86,8
33 – Pedir para alguém tomar a matéria.	AR Social	210	39,0	329	61,0
34 – Rer ler a matéria para entendê-la melhor.	AR Cog e Met	29	5,4	510	94,6
35 – Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las.	AR Cog e Met	261	48,4	278	51,6

Nota: AR Cog e Met – Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; AR Rec. Int. e Cont. – Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais; AR Social – Autorregulação Social.

Fonte: Os autores (2024).

Observa-se que os estudantes relatam utilizar as diferentes EAs com bastante frequência, tendo em vista que 24 estratégias (68,57%), das 35 (100%) descritas nos itens da escala, são apontadas como sendo utilizadas às vezes ou sempre por mais de 75% dos entrevistados. Dentre as estratégias mais utilizadas estão: Rer ler a matéria para entendê-la melhor (item 34); Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova (item 27); Fazer anotações no texto ou em folha à parte (item 6); Selecionar as ideias principais do texto (item 10); e Separar todo o material necessário para a tarefa que irá

realizar (item 22). Todas essas estratégias foram indicadas como sendo utilizadas com frequência por mais de 90% ($n > 488$) dos participantes.

A estratégia de elaborar perguntas e respondê-las surge como a menos utilizada pelos estudantes, o que se identifica nos itens 9 e 35, com 53,4% ($n=288$) e 48,4% ($n=261$), respectivamente, de respostas que mostram que os participantes nunca usam ou as utilizam raramente. Estudar em grupo (item 28) e Ler textos complementares (item 8) também estão entre as reportadas como menos utilizadas pelos estudantes, com 41% ($n=221$) e 40,8% ($n=220$), respectivamente, de respostas na categoria raramente ou nunca.

A Tabela 2 apresenta as correlações estimadas por meio do método produto x momento de Pearson, entre as pontuações dos estudantes nos fatores da Escala de EA e os seus resultados no Coeficiente de Rendimento.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação entre o Coeficiente de Rendimento e os fatores da Escala de EA

	CR	AR Cog e Met	AR Rec. Int.e Cont	AR Social
CR	--			
AR Cog e Met	0,07	--		
AR Rec. Int.e Cont	0,083	0,538**	--	
AR Social	-0,092*	0,402**	0,223**	--

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; CR – Coeficiente de rendimento; AR Cog e Met – Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva; AR Rec. Int.e Cont. – Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais; AR Social – Autorregulação Social

Fonte: Os autores, 2024.

Como podemos observar pelos coeficientes de correlação obtidos, os índices não são elevados, mesmo podendo ser estatisticamente significativos. Por exemplo, os fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais, não apresentaram correlação com o rendimento acadêmico dos estudantes, enquanto a Autorregulação Social apresentou correlação muito fraca e negativa, ainda que ligeiramente significativa ($-0,092$, $p < 0,05$). Também as correlações entre os quatro fatores da escala não são elevadas, excetuando a correlação entre Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais. Em síntese, este conjunto de valores revela que o rendimento acadêmico dos estudantes não se encontra associado às estratégias de autorregulação aqui avaliadas, justificando o aprofundamento da análise tomando os itens isolados e não reunidos em fatores.

Na Tabela 3 sintetizamos os resultados dessa análise cruzando o rendimento acadêmico dos estudantes e a sua autoavaliação em itens soltos da EEA-U. Para esta análise recorreremos à correlação ponto bisserial entre os itens e o rendimento, tendo apenas seis itens apresentado correlações estatisticamente significativas.

Tabela 3 – Correlação ponto bisserial entre o CR e os itens da EEA-U que se mostraram significativos

	Coeficiente de Correlação com CR
4 – Resumir os textos indicados para estudo.	-0,096*
9 – Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.	-0,100*
13 – Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.	0,091*
16 – Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.	-0,104*
23 – Conseguir ir até o final de uma tarefa, mesmo quando ela é difícil ou tediosa.	0,115**
31 – Colar lembretes para recordar do que precisa fazer.	-0,100*

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; CR – Coeficiente de rendimento.

Fonte: Os autores, 2024.

Os coeficientes de correlação obtidos são baixos, ainda que estatisticamente significativos. Em quatro dos seis itens a correlação é em sentido negativo, e em dois deles positiva. Neste último caso esses dois itens reportam-se a comportamentos que podem diferenciar mais os estudantes do Ensino Superior em termos de qualidade das suas aprendizagens: por um lado, solicitar a ajuda dos professores quando necessitam, e, por outro, persistirem nas tarefas acadêmicas mesmo quando difíceis.

Prosseguindo com o aprofundamento das análises, tomamos agora os estudantes separados por área de conhecimento do seu curso de formação. Na Tabela 4 apresentamos os resultados obtidos quando essa diferenciação se apresentou estatisticamente significativa.

Tabela 4 – Correlações ponto bisserial entre o CR e os itens da EEA-U separados por área de conhecimento dos cursos

Área	Item	Coeficiente de Correlação com CR
Humanas	6 – Fazer anotações no texto ou em folha à parte.	0,264**
	34 – Rer a matéria para entendê-la melhor.	0,271**
Exatas	9 – Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.	-0,238*
	18 – Organizar seu ambiente de estudo.	-0,241*
	23 – Conseguir ir até o final de uma tarefa, mesmo quando ela é difícil ou tediosa.	0,314**
Saúde	11 – Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.	0,114*
	12 – Identificar o quanto você está ou não aprendendo.	0,157**
	14 – Rever as anotações feitas em sala de aula.	0,112*
	16 – Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.	-0,130*
	19 – Manter a calma diante de tarefas difíceis.	0,163**
	20 – Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.	0,113*
	24 – Verificar seus erros após receber uma nota de prova.	0,140*
	26 – Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.	-0,128*
	33 – Pedir para alguém tomar a matéria.	-0,113*

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; CR – Coeficiente de rendimento.

Fonte: Os autores, 2024.

Os resultados obtidos mostram diferenças relevantes entre os estudantes das três áreas de conhecimento. As correlações significativas apontam para um número e tipologia diferentes de itens associados ao rendimento acadêmico nas três áreas de conhecimento. Nos cursos de Humanas, em que a leitura de textos e a organização de apontamentos parecem ser mais relevantes, o reler as matérias e o fazer anotações podem ajudar o estudante a entender e a estruturar melhor os seus conhecimentos, sendo, por isso, estratégias relevantes na explicação do seu rendimento acadêmico. Na área de Exatas estranha-se a correlação negativa do elaborar perguntas e respostas sobre as matérias estudadas ou a organização do ambiente de estudo com o rendimento acadêmico. Uma correlação mais elevada e positiva encontra-se nos estudantes desta área de conhecimento quando se considera a motivação ou a persistência do estudante na conclusão das tarefas mesmo quando difíceis ou tediosas. Por último, tomando os estudantes de cursos na área da Saúde, verificamos um maior número de itens com correlações estatisticamente significativas, ainda que com coeficientes mais baixos. Correlações negativas com o rendimento acadêmico foram encontradas com estratégias como pedir ajuda a colegas, solicitar a alguém para tomar a matéria e distrair-se durante a realização dos trabalhos acadêmicos. O sentido negativo destas correlações pode denotar menor autonomia do estudante e menor compromisso com as responsabilidades e tarefas de aprendizagem. Correlações positivas com o rendimento acadêmico foram encontradas para as estratégias de controle de ansiedade na avaliação e realização de tarefas difíceis, autoavaliação de dificuldades ou volume de aprendizado no decurso da própria aprendizagem, revisão das anotações, recorrer a materiais complementares de aprendizagem e analisar os erros após receber a classificação numa prova. Como depreende-se, todos estes comportamentos denotam autonomia e autorregulação na aprendizagem por parte destes estudantes.

DISCUSSÃO

O aprofundamento da análise dos dados relativos ao uso de EAs revela que os participantes deste estudo relatam utilizar com frequência as estratégias listadas na escala, o que certamente é um resultado animador. Os altos índices de respostas “Às vezes e Sempre” nos itens da escala podem mostrar que os estudantes utilizam diversas estratégias no dia a dia, mas revela a necessidade de avaliar esse uso considerando o real conhecimento sobre as estratégias e sua aplicabilidade, assim como os contextos específicos, diferenciando os cursos ou áreas de estudo, ou, até mesmo, as disciplinas (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2022). Pode-se aventar, todavia, que tais níveis de resposta podem estar relacionados, ainda, à tendência de responder às escalas de autorrelato a partir de comportamentos esperados ou socialmente valorizados (Kohlsdorf; Costa Junior, 2009).

A falta de correlação, ou índices muito baixos, entre os fatores da escala e rendimento acadêmico, vão no sentido dos dados do estudo anterior (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2022) e novamente apontam para a dificuldade de observar as EAs quando analisadas de modo agrupado e o impacto do uso destas estratégias no rendimento acadêmico. Análises mais específicas, discriminando os itens e avaliando-os por área de conhecimento dos cursos, possibilitaram elencar estratégias

que apresentaram correlações mais consistentes, apesar de baixas, com o rendimento acadêmico, sendo esta uma pista relevante para investigação posterior sobre os comportamentos de estudo/aprendizagem realmente impactantes nos níveis de rendimento.

Diversos trabalhos da área defendem que o uso de variadas EAs favorece o rendimento (García-Pérez; Fraile; Panadero, 2020; Valadas; Araújo; Almeida, 2014; Weinstein; Acee, 2018), porém a caracterização de um estudante estratégico não pode se basear no mero acúmulo ou somatório de estratégias utilizadas, mas deve considerar a qualidade e a consciência deste uso, bem como sua adequação aos conteúdos programáticos e às formas de avaliação para as quais estão sendo utilizados. Como discutido por Dias e Joly (2013), os estudantes podem afirmar que têm comportamento estratégico, no entanto podem não saber selecionar e empregar as EAs adequadamente em situações de problemas ou dificuldades nos estudos. No mesmo ano do curso os professores ficam propensos a divergir nas práticas de ensino e de avaliação, o que facilita oscilar a relevância de determinada estratégia de aprendizagem no rendimento dos estudantes.

Os dados mostram que determinadas estratégias parecem mais decisivas para o sucesso acadêmico em situações específicas, como reler a matéria em cursos de Humanas, conseguir ir até o final em uma tarefa difícil nos cursos de Exatas ou identificar o que está ou não aprendendo e manter a calma nas tarefas difíceis em cursos da Saúde. Tais resultados indicam a necessidade de repensar os escores dos fatores e da escala como um todo como reflexo de comportamentos estratégicos, expondo a necessidade de criar escores ou escalas diversas, levando em conta diferentes contextos ou as especificidades das diversas áreas de conhecimento. Eventualmente estas escalas devem considerar, para além do grau de utilização por parte dos estudantes, a crença destes a propósito da sua relevância no rendimento acadêmico do seu curso. Havendo práticas de ensino e de avaliação diferenciadas por parte dos professores tomando as áreas de conhecimento, podem as escalas de autorregulação da aprendizagem atender à especificidade de tais áreas nos itens formulados para os estudantes em cada uma delas.

A Autorregulação Social é um fator que aparece associado negativamente ao rendimento, como pedir ajuda ao colega, e uma hipótese explicativa para a questão pode estar relacionada não a um prejuízo com o estudo em grupo, mas a uma possível característica de estudantes com rendimentos mais baixos de não privilegiar estratégias cognitivas efetivas e recorrer aos colegas para obter respostas. Aventa-se que este dado possa ser representativo daqueles estudantes que tendem a se esforçar menos no estudo e esperar que os colegas expliquem ou indiquem os pontos que serão abordados nas avaliações. Essa hipótese, porém, merece ser interpretada com cautela e aprofundada em pesquisas futuras, nomeadamente em termos de dependência sistemática do “outro” ou exercício de clarificação e consolidação de conhecimentos, uma vez que vários estudos mostram a importância da estratégia de pedir ajudar como parte do repertório de estudantes estratégicos e autorregulados (Karabenick; Berger, 2013; Newman, 2000).

Deve-se considerar, também, a característica da amostra deste estudo, tendo em vista que são estudantes de uma instituição privada na qual muitos são trabalhadores e realizam seus estudos no período noturno ou no contraturno da atividade laboral.

Paralelamente deve-se atender à natureza polissêmica e multidimensional do sucesso acadêmico no Ensino Superior. Por exemplo, um aluno com classificação de 5 ou 6 mostra-se satisfeito e em situação de sucesso com uma classificação que se entende como suficiente, enquanto um aluno com 7 ou 8 na mesma situação considera-se frustrado, pois deseja terminar a sua Graduação com média em torno de 9. Afinal, quem está em situação de maior sucesso acadêmico: o estudante com 5 que afirma estar satisfeito ou o estudante com 8 que se considera insatisfeito?

A revisão da literatura sobre aprendizagem e rendimento acadêmico, realizada por Caliatto e Almeida (2020), aponta o caráter multifatorial do construto rendimento, envolvendo fatores relacionados ao ensino, às oportunidades, à estrutura da instituição e aos aspectos inerentes aos estudantes, que englobam desde as condições de vida e de saúde até as variáveis cognitivas, metacognitivas e motivacionais. Diante da complexidade dos aspectos que envolvem o rendimento acadêmico, os índices baixos de correlação encontrados com os itens da escala de estratégias, de certa forma, eram esperados. Em outras palavras, comportamentos ou situações simples na sua natureza, como os itens da escala, não são suficientemente abrangentes e capazes de explicar uma medida tão ampla, ainda mais calculada a partir da média nas diferentes disciplinas cursadas.

Outro ponto importante a ser considerado é a utilização do rendimento acadêmico como referência da análise, o que implica ponderar sobre a construção das avaliações que definem esta medida. Diversos estudos revelam que os processos avaliativos são centrados em provas que priorizam a memorização de conteúdos (Casiraghi; Aragão, 2020; Cunha, 1999; Oliveira; Santos, 2005), o que induziria os estudantes a utilizar estratégias que favorecem a fixação e a reprodução desses conteúdos, ao mesmo tempo em que poderiam explicar a importância de estratégias de controle emocional e persistência nas atividades, pois tais avaliações geram ansiedade e desconforto nos estudantes e podem ser cansativas e extensas. Nos cursos de Humanas, por exemplo, fazer anotações e reler a matéria são as estratégias correlacionadas ao rendimento. Tais atividades podem resultar na compreensão e fixação dos assuntos, mas também podem refletir comportamentos que visam à memorização dos conteúdos para as provas. Nos cursos de Exatas a estratégia de autorregulação dos recursos internos e contextuais, que aborda a persistência nas atividades difíceis, é a que apresenta correlação positiva com o rendimento, apresentando a necessidade de controle emocional e foco na tarefa, tendo em vista que as avaliações podem envolver cálculos complexos, extensos e densos. Já dentre os estudantes da Saúde, estratégias como manter a calma ou controlar a ansiedade podem estar relacionadas ao desempenho em provas práticas, comuns nestes cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprofundamento nos dados sobre o uso das estratégias de aprendizagem (EA) e a correlação com o rendimento acadêmico e as diferentes áreas de conhecimento, objetivos deste estudo, reafirmam a complexidade dos temas envolvidos e o caráter multifatorial tanto do rendimento acadêmico quanto dos processos autorregulatórios. Os resultados deste estudo revelam que os estudantes afirmam utilizar

EAs variadas e com frequência, mas nem todas as estratégias reportadas parecem resultar em bom rendimento acadêmico dos participantes desta amostra. Tal achado mostra a necessidade de pensar as estratégias voltadas para objetivos educacionais e em contextos específicos. Sugere-se, em estudos posteriores, levantamentos que considerem realidades pontuais, como cursos ou até disciplinas específicas, comparando o uso das EAs com as ferramentas avaliativas e os resultados alcançados. Da mesma forma, é possível que o uso do maior número de EA não signifique necessariamente melhor adaptação às condições de aprendizagem. Assim, o estudante pode estar utilizando várias estratégias inadequadamente, levando a resultados insatisfatórios, enquanto o uso de estratégias pontuais, porém de forma efetiva, pode ser mais promissor e gerar melhores resultados.

Embora o presente estudo traga reflexões interessantes acerca da complexidade das relações entre variáveis relacionadas aos processos autorregulatórios e ao desempenho acadêmico, apresenta algumas limitações que merecem ser superadas por novas investigações. Entre elas, a escala utilizada é uma medida de emprego de EAs em situações gerais de aprendizagem. Por exemplo, ela não especifica nenhuma estratégia relacionada à aprendizagem por meio do uso de tecnologias, o que pode indicar uma lacuna na avaliação da forma de estudar na atualidade. Por outro lado, estamos ante a uma escala de autorrelato cujas respostas podem não necessariamente condizer com a realidade. Ademais, a amostra empregada foi proveniente de uma única instituição particular de Ensino Superior e, ao mesmo tempo, compreende participantes de diferentes cursos, com formatos, propostas e duração diversificados, envolvendo estudantes de diversos períodos e turnos de estudo, o que caracteriza grande heterogeneidade e pode se constituir como uma fragilidade da pesquisa.

Acredita-se que novos estudos que busquem compreender o uso das EAs de forma qualitativa e/ou que possibilitem acompanhar o emprego destas estratégias de forma efetiva, em contexto real de aprendizagem, quando correlacionados com o rendimento acadêmico, permitirão compreender mais precisamente as escolhas e motivações dos estudantes durante os estudos e seu real impacto nos resultados acadêmicos. O exame das estratégias mais e menos utilizadas pelos estudantes e a ausência de correlação significativa, positiva e substancial com o rendimento acadêmico, oferecem *insights* valiosos para a prática educacional, sugerindo a necessidade de um maior suporte aos estudantes, mesmo no Ensino Superior, no que se refere ao aumento de conhecimento e utilização dessas estratégias, além de apontar para a importância de repensar os processos avaliativos para promover uma abordagem mais ampla, compreensiva e inclusiva da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; FRANCO, Amanda Helena Rodrigues. Critical thinking : its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, v. 29, n. 1, p. 175-195, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15482>. Acesso em: 27 set. 2016.

ARAÚJO, Alexandra M. Sucesso no Ensino Superior: uma revisão e conceptualização. Success in Higher Education: A review and conceptualization. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 4, n. 2, p. 132-141, 1º dez. 2017. DOI 10.17979/reipe.2017.4.2.3207. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3207>. Acesso em: 21 maio 2020.

- BEMBENUTTY, Héfer; CLEARY, Timothy J.; KITSANTAS, Anastasia (ed.). *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: a tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2013.
- BORUCHOVITCH, Evelyn; SANTOS, Acácia Angeli dos. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, Ana Paula; SISTO, Fermino Fernandes; SANTOS, Acácia Angeli dos (ed.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.
- BORUCHOVITCH, Evelyn; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 19-27, abr. 2015. DOI 10.1590/1982-43272560201504. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-863X2015000100019&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 8 dez. 2019.
- CALIATTO, Susana Gakyia; ALMEIDA, Leandro da Silva. Aprendizagem e rendimento acadêmico no Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 4, 17 mar. 2020. DOI 10.21723/riaee.v15i4.12670. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12670>. Acesso em: 9 maio 2020.
- CALIATTO, Susana Gakyia; CUNHA, Neide de Brito; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. Estratégias de aprendizagem: uma comparação entre cursos superiores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 0, n. 1, p. 103-107, 15 dez. 2017. DOI 10.17979/reipe.2017.0.01.2306. Disponível em: <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.01.2306>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- CASIRAGHI, Bruna; ARAGÃO, Júlio César Soares. Metavaliação no Ensino Superior: raciocínio clínico em provas de Medicina. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31, n. 76, p. 219-230, 3 jul. 2020. DOI 10.18222/eae.v31i76.4550. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4550>. Acesso em: 4 jul. 2020.
- CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evelyn; ALMEIDA, Leandro da Silva. Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, 1º ago. 2022. DOI 10.1590/S1413-2478202270063. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/zWfDmdHC7Krb-gKvRB73qh3K/?lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2022.
- CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evelyn; ALMEIDA, Leandro S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020.
- CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evelyn; ALMEIDA, Leandro S.; ALMIRO, Pedro A. O Ensino Superior num contexto sociocultural de desafios. *Revista E-Psi*, v. 11, n. 1, p. 7-27, 2022.
- CUNHA, Maria Isabel da. A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 4, n. 4, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1072>. Acesso em: 10 out. 2016.
- DARROZ, Luiz Marcelo; TREVISAN, Thais Lourençato; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. Extra 29, p. 93-109, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7008696>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- DEMBO, Myron H. *Applying educational psychology*. 5. ed. New York: Longman, 1994.
- DEMBO, Myron H. Learning to teach is not enough – Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23478314>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- DIAS, Anelise Silva; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Habilidades cognitivas para a competência de estudo. CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. *Atas [...]*. Braga: CIED: Universidade do Minho, 2013. p. 6.981-6.991.
- DONCHE, Vincent; MAEYER, Sven de; COERTJENS, Liesje; DAAL, Tine Van; PETEGEM, Peter Van. Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, v. 83, n. 2, p. 238-251, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12016>. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjep.12016>. Acesso em: 7 jan. 2021.
- FIGOREZE, Cristina; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Educação para o bem público na universidade brasileira: Qual a percepção dos estudantes? *Interfaces da Educação*, v. 14, n. 40, p. 468-485, 6 nov. 2023. DOI 10.61389/inter.v14i40.6533. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6533>. Acesso em: 14 maio 2024.

- FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; MURGO, Camélia Santana; FLUMINHAN, Carmem Silvia Lima; MURGO, Camélia Santana. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, 2019. DOI 10.1590/2175-35392019019190. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572019000100310&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 6 jul. 2020.
- FURTADO, Cristiane; WIRZBICKI, Sandra Maria. Avaliação da aprendizagem: concepções e aspectos de licenciandos de um curso de ciências biológicas. *Revista Contexto & Educação*, v. 37, n. 116, p. 403-420, 3 jan. 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.116.9666. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9666>. Acesso em: 15 maio 2024.
- GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evelyn. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, v. 0, n. 46, 11 set. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39147>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- GARCÍA-PÉREZ, Daniel; FRAILE, Juan; PANADERO, Ernesto. Learning strategies and self-regulation in context: how higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, 18 jun. 2020. DOI: 10.1007/s10212-020-00488-z. 00488-z. Acesso em: 3 jan. 2021.
- GARNER, Ruth; ALEXANDER, Patricia A. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, v. 24, n. 2, p. 143-158, mar. 1989. DOI: 10.1207/s15326985ep2402_2. Disponível em: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2402_2. Acesso em: 8 dez. 2019.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evelyn. Modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman: sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (ed.). *Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 19-38.
- HEIKKILÄ, Annamari; LONKA, Kirsti. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, v. 31, n. 1, p. 99-117, 1º fev. 2006. DOI: 10.1080/03075070500392433. Disponível em: <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070500392433>. Acesso em: 31 oct. 2020.
- KARABENICK, Stuart; BERGER, Jean-Louis. Help seeking as a self-regulated learning strategy. *Applications of Self-regulated Learning Across Diverse Disciplines: A Tribute to Barry J. Zimmerman*. Charlotte: IAP, 1º jan. 2013. p. 237-261.
- KOHLSDORF, Marina; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz da. O autorrelato na pesquisa em psicologia da saúde: Desafios metodológicos. *Psicol. Argum.*, p. 131-139, 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa>. Acesso em: 4 nov. 2020.
- MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evelyn. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, v. 1, p. 102-126, 2014. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo5/>. Acesso em: 27 fev. 2018.
- MARTINS, Rosana Maria Mohallem; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicol. Esc. Educ.*, p. e176346-e176346, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100301. Acesso em: 3 jul. 2020.
- MCCOMBS, Barbara 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, 7 abr. 2017. DOI 10.3389/educ.2017.00006. Disponível em: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2017.00006/full>. Acesso em: 7 dez. 2019.
- NEWMAN, Richard S. Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Developmental Review*, v. 20, n. 3, p. 350-404, 1º set. 2000. DOI 10.1006/drev.1999.0502. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S02732229799905026>. Acesso em: 3 maio 2024.
- OLIVEIRA, Antonio Figueiredo; CALIATTO, Susana Gakyia. Análise fatorial exploratória de uma escala de estratégias de aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, v. 28, n. 59, p. 548-565, 14 dez. 2018. DOI 10.18675/1981-8106.vol28.n59.p548-565. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12195>. Acesso em: 20 maio 2020.
- OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação da aprendizagem na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 37-46, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572005000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 fev. 2018.

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales de Psicología*, v. 30, n. 2, p. 450-462, 1º maio 2014. DOI 10.6018/analesps.30.2.167221. Disponível em: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/167221>. Acesso em: 7 jan. 2021.

PINTO, Rosilaine Aparecida. Métodos de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. *Revista Contexto & Educação*, v. 30, n. 96, p. 126-155, 2015. DOI 10.21527/2179-1309.2015.96.126-155. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/4290>. Acesso em: 14 maio 2024.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROTGANS, Jerome I.; SCHMIDT, Henk G. The Intricate Relationship between Motivation and Achievement: Examining the Mediating Role of Self-Regulated Learning and Achievement-Related Classroom Behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 24, n. 2, p. 197-208, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ996266>. Acesso em: 19 maio 2020.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro Sales Luís de Fonseca. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, v. 0, n. 42, 2012. DOI 10.15210/caduc.v0i42.2151. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151>. Acesso em: 26 fev. 2018.

SCHUNK, Dale H.; GREENE, Jeffrey Alan (ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Second edition. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018 (Educational Psychology Handbook Series).

TINAJERO, Carolina; LEMOS, Sônia Maria; ARAÚJO, Margarette; FERRACES, M. José; PÁRAMO, M. Fernanda. Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 1, p. 105-113, 2012. DOI 10.1590/S0102-79722012000100013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722012000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 12 abr. 2019.

VALADAS, Sandra T.; ARAÚJO, Alexandra Maria Dantas de Castro; ALMEIDA, Leandro S. Abordagens ao estudo e sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi : Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, ano 4, v. 1, p. 47-67, jun. 2014. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30120>. Acesso em: 8 out. 2016.

WANG, Chuang; KIM, Do Hong; BONG, Mimi; AHN, Hyun Seon. Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning english as a foreign language. *Asian EFL Journal*, vol. 15, no. 3, p. 81-112, 1 Sep. 2013. Disponível em: <https://augusta.pure.elsevier.com/en/publications/korean-college-students-self-regulated-learning-strategies-and-se>. Acesso em: 7 dez. 2019.

WEINSTEIN, Claire Ellen; ACEE, Taylor W. Study and learning strategies. In: FLIPPO, Rona F. (ed.). *Handbook of college reading and study strategy research*. Third Edition. New York: Routledge, 2018. p. 227-240.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 82-91, 1º jan. 2000. DOI 10.1006/ceps.1999.1016. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910160>. Acesso em: 8 out. 2016.

ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK, Dale H. (ed.). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. p. 1-12.

Autor correspondente

Bruna Casiraghi

Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA

Av. Dauro Peixoto Aragão, 1325 Três Poços – Volta Redonda/RJ, Brasil – CEP 27240-560

bruna@casiraghi.com.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
sob os termos da licença Creative Commons.

