

As estratégias de aprendizagem como forma de promover a interdisciplinaridade e o aprender a aprender: investigando as estratégias de aprendizagem de universitários dos cursos de História e Psicologia

*Learning Strategies To Promote Interdisciplinarity And Learning To Learn: Investigating The Courses Of History And Psychology*

*Las estrategias de aprendizaje cómo forma de promover la interdisciplinaridad y el aprender a aprender La investigación de estrategias de aprendizaje en los cursos de Historia y Psicología*

Elis Regina da Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** A presente investigação, de natureza descritiva e correlacional possuía como propósito investigar o uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos universitários do primeiro e último ano dos cursos de História e Psicologia. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a “Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem” de autoria de Santos e Boruchovitch (2008). Os dados demonstraram que, os estudantes dos cursos de Psicologia e História relataram usar estratégias de aprendizagem semelhantes em suas atividades de estudo e aprendizagem. No curso de Psicologia, as alunos do sexo feminino em comparação ao masculino relataram utilizar estratégias metacognitivas mais frequentemente nas atividades de estudo. Em relação à formação focada na proposta interdisciplinar, reconhece-se cada vez mais a necessidade de processos educacionais formativos que promovam a autonomia intelectual dos futuros profissionais. As estratégias de aprendizagem podem se constituir em um instrumento para desenvolver e potencializar esse processo de construção crítica pois, possibilita a construção de uma ação interdisciplinar a medida que, permite articular os conhecimentos do ensino e da aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de competências estratégicas entre os alunos dos diversos cursos de licenciatura.

**Palavras-chave:** Estratégias de aprendizagem. Formação de professores. Interdisciplinaridade.

**Abstract:** *The present research, of a descriptive and correlational nature, had the purpose of investigating the use of learning strategies by undergraduate and graduate students of History and Psychology. The instrument used for data collection was the "Learning Strategies Assessment Scale" written by Santos and Boruchovitch (2008). The data showed that students in Psychology and History courses reported using similar learning strategies in their study and learning activities. In the Psychology course, female students compared to male students reported using metacognitive strategies more frequently in the study activities. Regarding training focused on the interdisciplinary proposal, it is increasingly recognized the need for formative educational processes that promote the intellectual autonomy of future professionals. Learning strategies can be an instrument to develop and enhance this process of critical construction through learning to learn.*

**Keywords:** *Learning strategies. Teacher training. Interdisciplinarity.*

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Profa. Adjunto III da Universidade Federal de Goiás/ Regional de Catalão da Faculdade de Educação. E-mail: elisufg@gmail.com

**Resumen:** Esta investigación de carácter descriptivo y correlacional tiene como objetivo investigar el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios de primer y último año de cursos de historia y psicología. El instrumento utilizado para la recogida de datos fue la "Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje", escrito por Santos y Boruchovitch (2008). Los datos mostraron que los estudiantes de Psicología e Historia relataron usar de estrategias de aprendizaje similares en su estudio y actividades de aprendizaje. En el curso de Psicología, los estudiantes de sexo femenino en comparación con los estudiantes de sexo masculino relataron utilizar de estrategias metacognitivas con mayor frecuencia en las actividades de estudio. En cuanto a la formación centrada en el enfoque interdisciplinar, se reconoce cada vez más la necesidad de procesos educativos formativos que promuevan la autonomía intelectual de los futuros profesionales.. Las estrategias de aprendizaje pueden ser un instrumento para desarrollar y mejorar por lo tanto este proceso de construcción crítica, pues permite la construcción de una acción interdisciplinar, ya que permite articular los conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje enfocado para el desarrollo de competencias estratégicas entre estudiantes de distintas titulaciones.

**Palabras-chave:** Estrategias de aprendizaje. la formación del profesorado. la interdisciplinariedad.

## Introdução

De acordo com Muneiro (2008), dentre os fatores que auxiliam no processo de aprendizagem, destacam-se o uso eficiente das estratégias de aprendizagem, que podem ser utilizadas como instrumento para maximizar a aquisição e armazenamento das informações. A utilização de estratégias de aprendizagem por parte de alunos universitários se caracteriza como um tema pouco explorado em contexto nacional, apesar de já possuir um número expressivo de estudos a cerca desta temática.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) destacam a escassez de instrumentos adequados, padronizados e validados a fim identificar as estratégias de aprendizagem de alunos em contexto nacional. Derry (1990) *apud* Souza (2010) enfatiza que ao aprender a utilizar adequadamente as estratégias de aprendizagem, os alunos se tornam mais competentes para lidar com as atividades de aprendizagem em sala de aula (TAVARES, BESSA, ALMEIDA, MEDEIROS, PEIXOTO, FERREIRA, 2003) por outro lado, tal conhecimento na formação inicial de futuros docentes, auxilia-os como discentes e posteriormente como docentes em sala aula, já que podem implementar o ensino de estratégias em sala de aula.

Santos e Boruchovitch (2009) relatam que muitos alunos no ensino médio desconhecem como utilizar estratégias metacognitivas, responsáveis pela regulação, controle e monitoramento do processo de aprendizagem. Silva e Sá (1993) ressaltam que as dificuldades encontradas pelos alunos na hora de aprender e estudar podem estar ligadas ao uso inadequado ou até mesmo ao não uso das estratégias de aprendizagem. Há considerável evidências por parte da literatura do papel fundamental exercido pelas estratégias de

aprendizagem no desempenho acadêmico de alunos (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006; MUNEIRO, 2008; BORUCHOVITCH, 2014). Neste sentido surge a necessidade de auxiliar e orientar aos alunos para que façam uso das estratégias, aprimorando-as (SOUSA, 2010).

MacArthur, Graham e Schwartz (1993) apud Costa e Boruchovitch (2006) ressaltam que para o aluno desenvolver uma escrita eficiente é preciso que este possua conhecimentos variados sobre o uso das estratégias de aprendizagem, e controle sobre seus processos cognitivos. Bartalo e Guimarães (2008) enfatizam que raramente os acadêmicos antecipam as estratégias de aprendizagem que serão utilizadas, no que diz respeito ao tempo de estudo, ambiente de aprendizagem, seleção de material, e os objetivos que pretendem alcançar. De fato, os alunos somente pensam em apropriar-se do conhecimento de maneira superficial. Tendo por base os estudos já realizados em nível nacional fica evidente que os alunos possuem pouco conhecimento sobre si mesmo e a respeito de sua motivação, tal fato traz como consequência dificuldades em aprender.

Bartalo (2006) afirma que as estratégias de aprendizagem devem ser um procedimento consciente, intencional e útil para atingir os objetivos de aprendizagem. Assim pesquisadores atuais da psicologia da educação como Costa e Boruchovitch (2006) colocam as estratégias de aprendizagem como fatores que influenciam o processo de aprendizagem do aluno. Logo aquele aluno que conseguir utilizar e controlar o próprio processo de aprendizagem desenvolverá habilidades que o auxiliará na compreensão e na realização de tarefas em aprendizagem específicas.

Vale frisar que, as estratégias de aprendizagem configuram-se como “[...] técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação” (DEMBO, 1994 *apud* BORUCHOVITCH 1999, p. 364).

Enquanto as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, as estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Danserau e colaboradores (1979 *apud* BORUCHOVITCH, 1999) propõem que seja feito a distinção entre as estratégias de apoio e primária. Estratégias primárias se relacionam a forma como o aluno organiza, elabora e integra o conhecimento; já as estratégias de apoio dizem respeito ao gerenciamento de um sentimento interno favorável ao processo de aquisição do conhecimento. Weinstein e Mayer (1985 *apud* BORUCHOVITCH, 1999) categorizaram as

estratégias em cinco tipos, as quais foram organizadas posteriormente por Good e Brophy (1993). Estes teóricos propuseram a categorização das estratégias em ensaio, elaboração, organização, monitoramento e afetivas. Segundo Boruchovitch (1993) estratégias de ensaio seriam procedimentos executados por meio da repetição ativa do conteúdo, seja pela escrita ou pela oralidade, sobre os conceitos a serem aprendidos. As estratégias de elaboração fazem relações entre o novo conteúdo a ser aprendido e o antigo, analisando e relacionando as informações.

As estratégias de organização aparecem no processo de estruturação da informação, seja por meio das relações dos conteúdos, pela subdivisão em tópicos ou resumos. As estratégias de monitoramento, o indivíduo mantém-se consciente da capacidade de aprender e captar as informações que estão sendo passadas. A estratégias de monitoramento da aprendizagem consiste na regulação da própria aprendizagem por meio do auto questionamento, assim podendo substituir, aprimorar e até mesmo recriar novas estratégias que auxiliem na aquisição do conhecimento. E por fim as estratégias afetivas que se referem ao gerenciamento da motivação, ansiedade, atenção e a concentração. O uso adequado destas estratégias pressupõe há habilidade de eliminar sentimentos indesejáveis que possam dificultar aquisição do conhecimento.

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

Todos os seres humanos recebem e assimilam às informações extraídas do meio, sendo este um processo complexo e dinâmico, no qual as informações são assimiladas e transformadas por meio do processamento da informação. Dembo (1994 *apud* BORUCHOVITCH, 1999) coloca que os psicólogos cognitivistas ampliaram a compreensão sobre o processamento da informação, para explicar a forma como as pessoas apropriam-se,

transformam, guardam e executam o conhecimento adquirido, bem como para esclarecer a função das estratégias de aprendizagem na obtenção, extração e a utilização das informações que foram obtidas. Deste modo Oliveira, Santos e Boruchovitch (2009) ressaltam que as estratégias de aprendizagem estão integradas no processamento da informação como recurso que o acadêmico dispõe na hora de estudar, tendo em vista a recuperação e o imediato uso da informação adquirida.

Boruchovitch (1999) explicita que o fluxo da informação inicia-se por meio de um estímulo do ambiente, a informação é captada pela memória sensorial, onde fica guardada até que possa ir para a memória de curta duração ou memória de funcionamento. No momento em que a informação passa da memória sensorial para a memória de curta duração ela é codificada. Para que as informações codificadas sejam lembradas posteriormente será preciso que estas passem por um processo de codificação e integração a memória, sendo relevante a extensão e profundidade da integração, que resultara na facilidade ou não da informação a ser recuperada.

Segundo Gagné e colaboradores (1993, *apud* BORUCHOVITCH (1999) o ato de não recordar-se da informação esta relacionado aos meios de recuperação da mesma, não diretamente ligadas à perda, porém a dificuldade de recuperá-las. Boruchovitch (1999) resalta que a memória de curta duração de um adulto possui limitações no nível de capacidade e duração, sendo possível armazenar uma quantidade maior de informações na medida em que esteja organizada em unidades maiores, sendo as estratégias de apreensão possível solução que podem ser ensinadas e utilizadas para guardar as informações por mais tempo.

Os processos executivos de controle baseiam-se na metacognição possuidora de dois aspectos. O primeiro aspecto refere-se aos conhecimentos dos próprios processos cognitivos que envolvem o conhecer a si mesmo, ter conhecimento sobre a tarefa, fazer uso das estratégias bem como adaptá-las as suas necessidades e exigências. Já o outro aspecto ligado a metacognição é a regulação é o gerenciamento do comportamento, que se referem ao planejamento, monitoramento e regulação. Planejamento se remete a organização das atividades a serem realizadas, monitorar diz respeito a consciência do quanto aprendeu ou não. Estratégias de regulação permitem aos alunos possibilidades de mudança no estudar que tendem auxiliá-lo na superação das dificuldades de compreensão.

Atualmente grande parte dos modelos teóricos que se dedicam a investigar o desenvolvimento do pensamento cognitivo, estão ligados a psicologia cognitiva baseada na

teoria do processamento da informação. A psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento da informação tem por objetivo compreender a forma como os seres adquirem, transformam, guardam e executam o conhecimento aprendido, e explicar a influência das estratégias de aprendizagem para uma aprendizagem eficaz. Embora existam investigações sobre o uso das estratégias de aprendizagem no ensino fundamental, universitário e na área de formação de professores (MOLINA, 1983, 1984; BORUCHOVITCH, 1999, 2006; COSTA, 2000; entre outros), pesquisas nacionais sobre o contexto universitário ainda necessitam ser aprofundadas.

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

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

**Estudo Piloto:** com a finalidade de aprimorar a coleta de dados, sanar dúvidas e dificuldades, primeiramente realizou-se o estudo piloto. O pesquisador solicitou a participação de voluntários, os quais consistiam de alunos do primeiro período do curso de Pedagogia matutino da Universidade Federal de Goiás, regional Jataí. Na realização do estudo piloto foi possível notar após os procedimentos de apresentação que os alunos demonstravam curiosidade sobre o tema, e que também desconheciam os procedimentos para realização de uma pesquisa científica. Quanto à interpretação das questões, os discentes não demonstraram nenhuma dificuldade.

Procedimentos para coleta de dados. A coleta de dados foi realizada na mesma instituição de ensino superior (Universidade Federal de Goiás) a qual foi realizado o estudo piloto. Para aplicar o questionário fez-se contato com a coordenação dos dois cursos e com os professores que ministravam aulas para os ingressantes e cursistas do último ano. Houve

bastante disponibilidade por parte dos professores, que se interessaram pelo tema e concordaram em liberar um momento da aula para a coleta de dados. Vale frisar que, todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. O pesquisador chegava ao local da pesquisa com quinze minutos de antecedência para organizar o material. Durante a coleta de dados nos dois cursos foi esclarecido brevemente sobre o tema e os objetivos do trabalho, agradecendo a participação de todos os alunos. Os procedimentos de apresentação eram feitos para toda a sala, posteriormente era entregue o instrumento para que respondessem individualmente. O tempo gasto para responder a escala foi entre vinte e vinte cinco minutos.

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

a) Ficha de Identificação (dados demográficos e gênero);

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

## Resultados

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

**Tabela 1** – Dados demográficos da amostra

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

Fonte: Dados levantados junto as secretarias de cada curso de licenciatura.

Observa-se, a partir da tabela 1, que a maioria da amostra era do sexo feminino tanto no curso de Psicologia (83,0%) quanto no curso de História (61,7%). A amostra de estudantes do curso de Psicologia incluiu mais estudantes do primeiro ano (63,8%), assim como a amostra do curso de História (53,0%). A tabela 2 apresenta as médias relativas aos três tipos de estratégias de aprendizagem e também as médias gerais derivadas das 49 questões.

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

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

Fonte: Dados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

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

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

Estratégias	Psicologia				História			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	Primeiro	Ultimo	Primeiro	Ultimo	Primeiro	Ultimo	Primeiro	Ultimo
Est. Cognitivas	2,7	2,7	2,8	2,8	2,7	2,9	3,0	3,0
Est.metacog.	3,0	2,8**	3,1	3,1**	2,9	3,1	3,2	3,2
Est. metacog disfuncionais	3,0	2,4	2,7	2,8	2,7	2,9	2,9	2,4
Médias	2,9	2,7**	2,9**	2,9**	2,8	3,0	3,1	3,0

Fonte: Dados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem

A fim de verificar, inicialmente, se existiam diferenças estatísticas significativas entre as médias gerais de estratégias de aprendizagem entre os cursos de História e Psicologia, uma ANOVA de medidas repetidas foi executada. Os resultados mostraram que não seria possível afirmar que existem diferenças significativas entre as amostras ( $F(1,48) = 3,837$  com  $p=0,06$ ); um tamanho do efeito global de 0,074 (n parcial). Os resultados apontaram que,

aproximadamente, apenas 7,0% da variação nas estratégias de aprendizagem poderiam ser creditados a diferenças entre os dois cursos.

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

Com relação às estratégias de aprendizagem cognitivas observou-se que não existem diferenças significativas entre gênero e período ( $F(3,54) = 1,519$  com  $p=0,23$ ). As estratégias de aprendizagem metacognitivas apresentam-se significativamente diferentes entre as amostras ( $F(3,66) = 4,753$  com  $p=0,01$ ). O Tamanho do efeito global de 0,178 (n parcial) mostrou que aproximadamente 17% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem poderiam ser creditadas a diferenças entre gênero e período. Comparações emparelhadas mostraram variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem metacognitivas entre a amostra masculina do último ano e a amostra feminina do último ano ( $p=0,04$ ).

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

Em seguida, buscou-se identificar se existiam diferenças significativas entre gênero e período cursado no curso de História. Verificou-se que existiam diferenças entre as amostras em relação às médias gerais ( $F(3,144) = 9,309$  com  $p<0,001$ ). O tamanho do efeito global de 0,162 (n parcial) mostrou que aproximadamente 16,0% da variação nas estratégias gerais de aprendizagem podem ser creditadas a diferença entre gênero e período. Comparações

emparelhadas demonstraram variações significativas no uso das estratégias de aprendizagem entre a amostra masculina do primeiro ano e último ano ( $p=0,01$ ); entre a amostra masculina do primeiro ano e as amostras femininas, tanto do primeiro ano ( $p=0,01$ ) quanto do último ano ( $p=0,004$ ).

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

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

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

## Discussão e Considerações Finais

Nos últimos anos, diversas pesquisas em nível nacional (ABREU, JOLY, PIOVEZAN, 2006; BORUCHOVITCH, 1999; COSTA, BORUCHOVITCH, 2006; SOUZA, 2010; BARTALO, GUIMARÃES 2008; MUNEIRO 2008; BARTALO 2006) foram realizadas nos diferentes graus de

escolaridade com o propósito de identificar quais estratégias de aprendizagem os estudantes utilizam em suas atividades de aprendizagem no ambiente escolar e em casa. De maneira recorrente, a qualidade das estratégias de aprendizagem relatadas vem norteando as análises das pesquisas, principalmente no ensino universitário. Tal perspectiva de análise possui como foco o diagnóstico da utilização das estratégias por parte dos alunos no sentido de nortear futuras propostas de intervenção voltadas para o ensino de estratégias no nível superior, visando suprir as deficiências de aprendizagem entre os alunos universitários.

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

Mais especificamente, no curso de Psicologia, não houve diferença entre gêneros e período no que refere ao uso das estratégias cognitivas. Ou seja, o processo cognitivo de aquisição, processamento e armazenamento das informações entre os estudantes neste curso ocorre de maneira semelhante. Mais especificamente as estratégias de ensaio, elaboração e organização são bastante utilizadas por eles. Vale lembrar que ensaio envolve copiar, anotar na íntegra e sublinhar o material a ser estudado. Elaboração implica parafrasear, resumir, anotar e criar analogias que vão além da simples repetição. Por fim, estratégias de organização refletem tarefas de reflexão como selecionar ideias, organizar roteiros e mapas (DEMBO, 1994 *apud* MCKEACHIE, PINTRICH, LIN, SMITH E SHARMA, 1990).

Ainda relacionado ao curso de Psicologia, no que se refere ao uso de estratégias metacognitivas que se remetem ao controle e o monitoramento do progresso cognitivo (BORUCHOVITCH, 1993), os dados da presente amostra mostraram que alunos do sexo feminino em comparação ao masculino utilizam estratégias metacognitivas mais frequentemente nas atividades de estudo. Neste sentido, as alunas parecem utilizar mais o planejamento, o monitoramento e a regulação em seus estudos. Pesquisa desenvolvida por Santos *et al.* (2006) com alunos do ensino superior em Psicologia apontou que a medida que os alunos se aproximam do final do curso utilizam mais sistematicamente estratégias de aprendizagem metacognitivas. Devido à quantidade de alunos relacionados ao gênero ser

pequeno vale frisar que, tal diferença se deu pelo número escasso de alunos do sexo masculino no primeiro e último ano. Neste sentido, tais dados deveriam ser melhores investigados em amostras que façam um pareamento para ambos os sexos.

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

Ao analisar os dados coletados no curso de história verificou-se uma variação na amostra geral, ocorrendo diferença entre gênero e o período de curso. Em relação ao gênero masculino do primeiro e último ano do curso de História os resultados apontaram que cursistas do último ano são mais estratégicos que os do primeiro ano, ou seja, os dados apontam que a medida em que os alunos se aproximam do final do curso utilizam estratégias de aprendizagens mais adequadas. Tal dado nos leva a entender que ao longo do curso as estratégias de aprendizagem são desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica. Dado semelhante foi encontrado por pesquisa desenvolvida por Costa (2000) entre alunos do ensino fundamental.

Também foi perceptível uma variação no uso das estratégias de aprendizagem por parte da amostra masculina ingressante e do último ano da amostra feminina. Neste sentido, os dados apontaram um uso mais constante das estratégias de aprendizagem por parte das mulheres. Dados semelhantes foram encontrados por Bortoletto e Boruchovitch (2011) ao pesquisarem o curso de Pedagogia bem como por Bartalo e Guimarães (2008) em cursos de Arquivologia e Biblioteconomia. Na mesma investigação, a análise do uso das estratégias cognitivas revelou variações entre o primeiro ano entre o sexo masculino assim como primeiro e último ano no gênero feminino. O resultado obtido por uma análise de emparelhamento mostrou que as mulheres são mais estratégicas e fazem uso mais eficiente das estratégias cognitivas. Assim o gênero feminino mostra-se, mais estratégico nas atividades de ensaio, elaboração e organização.

Já em relação às estratégias metacognitivas percebeu-se variações sobre o uso das estratégias de aprendizagem por parte do primeiro ano da amostra masculina e primeiro e último ano da amostra feminina. A comparação de emparelhamento possibilitou verificar um uso mais frequente de estratégias metacognitivas por parte das mulheres. Dados semelhantes foram encontrados por Bartalo (2008) entre alunos universitários. Ao comparar os dados das estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais no curso de história, percebeu-se que os dados da presente amostra não apontaram variações significativas entre gênero e período cursado. Assim sendo entende-se que os alunos utilizam estratégias de aprendizagem metacognitivas favoráveis ao processo de aprendizagem, ou seja, controlam, monitoram e regulam seu processo cognitivo de maneira positiva.

Santos (2008) afirma que para que o docente possa ensinar e aprender, é necessária uma sistematização cuidadosa dos conteúdos, tendo em mente que antes de ensinar o aluno a aprender o conteúdo, deve-se ensinar o estudante a aprender a estudar. Dembo, (2001 *apud* BORUCHOVITCH, 2014, p. 26) levanta o seguinte questionamento: “Se, durante o curso de Formação de Professores, esses alunos não se tornarem melhores estudantes ou não aprenderem a se tornar melhores estudantes, como conseguirão ensinar alguém a sê-los?”. Para que o educador possa ensinar a aprender, deve possuir domínio sobre os seus próprios processos cognitivos a fim de auxiliar os alunos a utilizar estratégias de aprendizagem eficazes.

Anda nesta perspectiva, Veiga e Simão (2004) *apud* Santos (2008) afirmam que a relação entre as estratégias de aprendizagem é o ato de ensinar e aprender requer um dinamismo por parte do docente, afim de integrar o ensino dos conteúdos a estratégias de aprendizagem, contemplando momentos que envolvam atividades concretas. Em relação à formação focada na proposta interdisciplinar, reconhece-se cada vez mais a necessidade de processos educacionais formativos que promovam a autonomia intelectual dos futuros profissionais. De acordo com Sadoyama *et al* (2015) a formação interdisciplinar dos discentes envolve perceber quais os saberes e fazeres se relacionam de maneira mais significativamente com o cotidiano dos alunos. As estratégias de aprendizagem podem se constituir em um instrumento para desenvolver e potencializar esse processo de construção crítica pois, possibilita a construção de uma ação interdisciplinar a medida que, permite articular os conhecimentos do ensino e da aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de competências estratégicas nos diversos cursos de licenciatura. Por fim, sinaliza-se a

necessidade de futuras pesquisas sobre este tema ampliando os conhecimentos da área sobre o uso das estratégias de aprendizagem no contexto universitário.

## Referências

ABREU, M. C. de; JOLY, M. C. R. A.; PIOVEZAN, N. M. Escala de estratégias metacognitivas de leitura: Caracterização de uso por universitários paulistas e mineiros. In: JOLY, M. C. R. A.; VECTORE, C. (Orgs.). **Questões de pesquisa e práticas em Psicologia escolar**. 1 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. P. 85-100.

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

BARTALO, L.; GUIMARÃES, S. E. R. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Um estudo exploratório. **INF.Londrinha**, 2008.v. 13, n.2, p. 1 - 14, jul. /dez. 2008.

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

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

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

BORUCHOVITCH, E. Self-regulated learning: contributionsoftheeducationalpsychologytoteachereducation. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 401-409, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572014000300401&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300401&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 nov. 2016.

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

COSTA, E. R. da; BORUCHOVITCH, E. Produção auto- regulada de textos: Considerações para a escolarização inicial. In: JOLY, M. C. R. A.; VECTORE, C. (Org.). **Questões de pesquisa e práticas em Psicologia escolar**. 1 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. P. 37-59.

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

MOLINA, O. Desenvolvimento de Habilidades de estudo: Uma estratégia ao alcance do professor. **Educação e Seleção**. Fundação Carlos chagas, n.8 ,Jul-Dez, p. 44-55, 1983.

MOLINA, O. Diferenças no desempenho em leitura com resultado de treinamento em habilidades de estudo. **Educação e Seleção**, Fundação Carlos chagas, n.10, p. 35-42, Jul-Dez,1984

MUNEIRO, M. de L. Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior, 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 25 n. 4, p. 531-536, out-dez 2009.

SANTOS, A. A. A. dos.; VERDRAMINI, C. M. M.; SUEHIRO, A. C. B.; SANTOS, L. A. D.dos. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, Campinas.n.23, v.1. p.83-91, jan/mar. 2009.

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

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

SILVA, A. L.; SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. 2ed. Cidade do Porto: Porto editora, 1997. 79p.

SOUZA, L. F. N. I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, 2010. n. 36, p. 95-107, jan. 2010.

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

Recebido em 10 de setembro de 2016  
Aceito em 9 de novembro de 2016