



**PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADAS
E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

**SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES AND MOTIVATION TO LEARN
RESEARCH IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION**

**INVESTIGACIÓN SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO
Y MOTIVACIÓN PARA APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA**

PESTANA, Grazielle de Jesus
grazielepestana@gmail.com
UEL - Universidade Estadual de Londrina
<https://orcid.org/0000-0002-7288-2175>

OLIVEIRA, Katya Luciane de
E-mail: katyauel@gmail.com
UEL - Universidade Estadual de Londrina
<http://orcid.org/0000-0002-2030-500X>

RESUMO A Autorregulação da Aprendizagem e a Motivação para Aprender permitem compreender os processos de aprendizagem e adaptação acadêmica. Diante disso, o objetivo do presente estudo foi realizar um levantamento de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e motivação para aprender no contexto do ensino superior brasileiro e discutir seus resultados. Partindo de uma pesquisa de revisão bibliográfica nas bases PePSIC, LILACS e Scielo, os resultados apontam que, em ambientes presenciais ou virtuais de aprendizagem, o uso adequado destes constructos permite aos alunos desenvolver mais autonomia, responsabilidade e motivação para aprender, influenciando diretamente em seu sucesso acadêmico. Os estudos possuem limitações que indicam a necessidade de aprofundamento em pesquisas futuras.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Motivação para aprender. Educação Superior Brasileira.

ABSTRACT Self-Regulated Learning Strategies and Motivation to Learn allow to understand the learning processes and academic adaptation. Therefore, the objective of this study was to conduct a research study on learning strategies and motivation to learn in the Brazilian higher education context and discuss its results. Starting from a bibliographical review research in the PePSIC, LILACS and Scielo databases, the results indicate that, in face-to-face or virtual learning environments, the adequate use of these constructs allows students to develop more autonomy, responsibility and



motivation to learn, directly influencing their academic success. The studies have limitations that indicate the need for further investigation in future research.

Keywords: Self-Regulated Learning Strategies. Motivation to Learn. Brazilian Higher Education.

RESUMEN La Autorregulación del Aprendizaje y la Motivación para Aprender permiten comprender los procesos de aprendizaje y adaptación académica. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue realizar un levantamiento de investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y motivación para aprender en el contexto de la educación superior brasileña y discutir sus resultados. A partir de una investigación de revisión bibliográfica en las bases de datos PePSIC, LILACS y Scielo, los resultados indican que, en ambientes de aprendizaje presencial o virtual, el uso adecuado de estos constructos permite que los estudiantes desarrollen mayor autonomía, responsabilidad y motivación por aprender, influyendo directamente en su éxito académico. Los estudios tienen limitaciones que indican la necesidad de mayor investigación en futuras investigaciones.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje. Motivación para aprender. Educación Superior Brasileña.

1 INTRODUÇÃO

A adaptação dos estudantes à vida escolar e acadêmica é um assunto que tem despertado o interesse e provocado inquietação dos pesquisadores dedicados à Educação. No ensino superior, a adaptação acadêmica tem funcionado como variável preditora do sucesso acadêmico e também da permanência ou evasão acadêmica. Nesse sentido, a literatura especializada tem apontado que a autorregulação da aprendizagem e a motivação para aprender são constructos indispensáveis para se compreender o processo de aprendizagem e a adaptação dos alunos. A autorregulação da aprendizagem consiste em um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações inerentes aos seres humanos que atuam sobre o próprio processo de aprendizagem e motivação, estabelecendo metas que orientam seu comportamento (Marini; Boruchovitch, 2014).

Destaca-se o uso das estratégias de aprendizagem no contexto da autorregulação, por se referirem à capacidade de autogerenciamento sobre os próprios pensamentos, sentimentos e atitudes que demandam a participação ativa no processo de aprendizagem (Warr; Allan, 1998; Zerbini; Abbad, 2008; Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009). A motivação pode ser classificada como o esforço em



alcançar determinado objetivo ou, também, como o comportamento perseverante orientado por um determinado objeto e/ou situação. A literatura distingue duas principais formas de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A primeira relaciona-se aos elementos internos, de modo geral, com elementos que tragam satisfação para a pessoa. A segunda está relacionada aos fatores externos, tais como a expectativa de obter recompensas, evitar punições ou demonstrar algum tipo de habilidade (Ryan; Deci, 2000; Cantori; Neves, 2010; Mariano; Oliveira; Inácio, 2019)

Apesar de inaugural, a literatura evidencia importantes contribuições sobre o tema, em especial no que diz respeito à redução dos índices de evasão escolar e ao desenvolvimento dos alunos. Assim, é importante a realização de estudos que voltem seus esforços para a compreensão da autorregulação da aprendizagem e da motivação para aprender nos mais variados contextos (Oliveira, et al. 2019) Em face do exposto, o objetivo geral deste estudo foi realizar um levantamento das principais pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e motivação para aprender no contexto do ensino superior no Brasil e discutir seus resultados.

2 MÉTODO

Foi empregado o formato do tipo descritivo, com delineamento de levantamento. Como fontes, foram efetivadas as leituras dos resumos das pesquisas em um corte temporal de 2014 a 2020. Para tanto, foi realizado um levantamento do estado da arte sobre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e a motivação para aprender, com a finalidade de mapear a produção científica já consolidada sobre o tema e subsidiar uma reflexão aprofundada sobre as pesquisas mais recentes realizadas no ensino superior brasileiro. Levando em conta a grande quantidade de estudos nacionais produzidos sobre o tema¹, a proposta foi analisar artigos produzidos nos últimos cinco anos. Já em relação à motivação para aprender, fundamentada na Teoria da Autodeterminação, no contexto do ensino superior, por tratar-se de tema

¹ As palavras-chave “estratégias de aprendizagem” resultaram em 618 artigos no banco de dados Scielo; 23 no PEPSIC e 1.172 no LILACS.



ainda pouco explorado pela literatura nacional², optou-se por um recorte temporal mais abrangente, que compreendeu os anos de 2014 a 2020.

A busca foi realizada nos bancos de dados PePSIC, LILACS e Scielo, com as seguintes palavras-chave: “estratégias de aprendizagem” e “motivação para aprender” que deveriam aparecer, necessariamente, no título dos artigos. Foram levantados 1.969 artigos, mas foram lidos os resumos e selecionados apenas aqueles que tratavam das estratégias de aprendizagem e da motivação para aprender no âmbito do ensino superior e cujo estudo fora realizado com, no mínimo, 100 estudantes, para que fossem lidos na íntegra.

Após a exclusão de artigos de acordo com os critérios determinados, restaram nove artigos (cinco sobre estratégias de aprendizagem e quatro sobre motivação para aprender). Os artigos sobre as estratégias de aprendizagem foram divididos em duas categorias: o uso de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (três artigos) e o uso de estratégias de aprendizagem no ensino presencial (dois artigos). Em relação aos artigos sobre motivação para aprender, também foram divididos em duas categorias: a motivação para aprender no ensino presencial (dois artigos) e a motivação para aprender em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (dois artigos). A análise que segue apresentará o estado da arte sobre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e motivação para aprender e, ao final, serão discutidos os resultados dessas pesquisas, seguindo a ordem cronológica de cada publicação.

3 ESTADO DA ARTE

3.1 Autorregulação da Aprendizagem

O funcionamento da mente humana é um assunto que tem provocado a curiosidade e o interesse da comunidade científica e do campo da psicologia cognitiva desde o primeiro terço do século XX. A partir do acúmulo de conhecimento já produzido, foi possível projetar uma concepção, mais ou menos precisa, desse

² As palavras-chave “motivação para aprender” resultaram em 68 artigos no banco de dados Scielo; 5 no PEPSIC e 83 no LILACS.



fenômeno. Sternberg (2019) afirma que a inteligência tem sido conceituada a partir de diferentes perspectivas, algumas consistentes entre si, outras contraditórias. Há os que a consideram um fenômeno biológico, outros uma construção cultural, em que a biologia é apenas um de seus componentes. Há, ainda, os que a compreendem como um fenômeno isolado, ao passo em que outros a veem como um fenômeno múltiplo. Para o autor, a inteligência assume características biológicas, mas também sofre influência de variáveis culturais.

Sternberg (2019) diferencia dois tipos de inteligência, a inteligência geral (*General Cognitive Ability*) e a inteligência adaptativa (*Adaptive Intelligence*). A primeira apresenta uma ideia vaga de que a inteligência consiste na capacidade de adaptação dos indivíduos ao ambiente, enquanto a segunda compreende a inteligência como um propósito biológico de adaptação que, no caso dos seres humanos, é sempre mediado pelo contexto cultural. A ideia defendida por Sternberg (2019) é de que a inteligência não pode ser totalmente determinada por fatores biológicos, porque sofre influências de outras variáveis, como as culturais. Dessa forma, o processo de aquisição de conhecimento decorre de diferentes contextos de aprendizagem.

O campo da cognição humana, nesse sentido, busca entender como os indivíduos aprendem, mantêm e recorrem aos conhecimentos adquiridos. Diante dessa abordagem, a aprendizagem não se resume apenas às condutas, mas incluem, também, os processos de organização e reorganização do conhecimento por meio de experiências passadas. A aprendizagem, portanto, pode ser considerada um processo individual, determinada pelo contexto e pelas especificidades de cada ser humano (Simon, 1977; Sternberg, 1979; Hunt, 1980; Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009)

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) e Weinstein e Mayer (1983) observaram que os estudantes são participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem e este fato permitiu o surgimento de importantes teorias sobre a aprendizagem. Autocontrole, autoinstrução ou autorreforço são algumas das categorias que chamam a atenção para os processos de autorregulação e buscam explicar não apenas a habilidade de aprender por si mesmos, mas também quais são as motivações dos indivíduos. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) definiram o termo autorregulação como ações direcionadas à aquisição de informações ou habilidades que envolvam



ações, propósitos e instrumentos de autopercepção de um estudante. Nessa perspectiva, dar-se-á foco nas estratégias de aprendizagem autorreguladas, constructos fundamentais para se obter sucesso na trajetória acadêmica.

Warr e Allan (1998) classificam as estratégias de aprendizagem em três categorias principais: as estratégias cognitivas (1); as estratégias comportamentais (2) e as estratégias autorregulatórias (3). No primeiro caso, identificam-se três subcategorias: repetição; organização e elaboração, ou seja, repetir mentalmente as informações; identificar as ideias centrais e criar esquemas ou mapas mentais; e refletir sobre o conteúdo aprendido relacionando-o com outros conhecimentos prévios. A segunda categoria também é subdividida em três: busca de ajuda interpessoal; busca de ajuda no material escrito e aplicação prática, isto é, requisitar a ajuda de outras pessoas (colegas ou professores) para esclarecer possíveis dúvidas; obter ajuda a partir de um material escrito (manual ou livros) sem a necessidade do contato social e; por fim, o aprimoramento do conhecimento por meio de atividades práticas. A terceira categoria também comprehende outras três subcategorias: o controle da emoção; o controle da motivação e o monitoramento da compreensão, em outros termos, consiste na capacidade de controlar a ansiedade diante de situações adversas; ser capaz de manter a atenção em uma determinada atividade ainda que disponha de pouca motivação ou pouco interesse e, finalmente, ser capaz de avaliar o processo de aquisição de conhecimento e modificar o próprio comportamento quando for preciso.

As estratégias de aprendizagem, inseridas no contexto da autorregulação, incluem diversos elementos, dentre os quais destacam-se a capacidade de gerenciar os próprios pensamentos, sentimentos e atitudes por meio do estabelecimento de ações previamente elaboradas e ajustadas às necessidades específicas dos sujeitos, cujo objetivo é atingir determinadas metas pessoais. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem autorreguladas demandam a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e são fundamentais para o sucesso acadêmico. Esse constructo se refere, precisamente, ao controle das emoções diante de situações complexas, como manter-se calmo antes de uma prova; ao controle da motivação, ou seja, ainda que o estudante tenha perdido o interesse em determinada tarefa, consegue focar a sua atenção porque sabe que precisa conclui-la e; por fim, permitem



ao aluno monitorar o próprio processo de aprendizagem, de modo que identifique as situações e comportamentos que devem modificados para se obter melhores resultados (Warr; Allan, 1998; Zerbini; Abbad, 2008; Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009).

Nos moldes atuais, a escola segue um padrão rígido, em que o professor detém a maioria dos recursos de ação, restando pouco espaço para que os estudantes possam se autogovernar, tornando-se alheios ao processo de autorregulação, visto que uma aprendizagem autorregulada requer o emprego de recursos pessoais na regulação do próprio comportamento de forma estratégica. Para que isso possa ocorrer, os estudantes devem ocupar o protagonismo das funções escolares e das relações interpessoais que lhes permitam se adaptar melhor a estes ambientes, atingindo o sucesso escolar. Quanto aos professores, cabe consentir que os estudantes optem pelos caminhos a serem percorridos que possibilitem uma maior autonomia e responsabilidade (Marini; Boruchovitch, 2014).

Outro enfoque dado pela literatura (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009; Marini; Boruchovitch; 2014) à autorregulação da aprendizagem são os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais. Nesse sentido, há uma relevância considerável voltada para as estratégias autorreguladas em vistas de obter o êxito escolar. Destaca-se, nesse ponto, o papel regulador da metacognição e da motivação, onde a participação ativa do estudante é fundamental para monitorar a própria performance. Weinstein e Mayer (1983) classificam as estratégias de aprendizagem como comportamentos e pensamentos que o estudante reproduz durante o processo de aprendizagem e que influenciam intencionalmente o processo de decodificação da informação. O objetivo de qualquer estratégia de aprendizagem está condicionado pelo estado motivacional do estudante ou pela forma como ele adquire, organiza e utiliza o novo conhecimento.

De acordo com a literatura (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009; Marini; Boruchovitch, 2014; Inácio, 2018), as estratégias de aprendizagem se apresentam em duas formas. A primeira classificação considera a existência de dois principais grupos: cognitivos e metacognitivos. O primeiro corresponde à contribuição direta das informações, ao passo que o segundo permite a reflexão sobre a própria aprendizagem. As estratégias cognitivas possuem métodos mais amplos dos quais os



estudantes se apropriam e que os auxiliam na compreensão dos ensinamentos obtidos nas aulas ou nos textos. Além disso, contribuem na organização, armazenamento e elaboração das informações, podendo se ramificar em superficiais ou profundas. A primeira classificação corresponde às tarefas mais simples, como repetir, pronunciar o que foi lido ou sublinhar a informação no texto. A segunda demanda possui um nível maior de complexidade, pois o estudante terá de parafrasear, ou seja, escrever o conteúdo com as suas próprias palavras, fazer resumos, analogias e anotações mais criteriosas. A segunda classificação divide as estratégias de aprendizagem em três grupos, que são as estratégias de ensaio, isto é, a repetição, a transcrição e o destacamento das informações; estratégias de elaboração, quando o aluno resume ou parafraseia o conteúdo lido e estratégias de organização, que consiste em evidenciar as ideias principais do texto, seja por meio de diagramações ou mapeamentos.

As estratégias metacognitivas convergem para o domínio dos processos cognitivos, permitem uma reflexão sobre o próprio pensamento e auxiliam na identificação das principais dificuldades, assim como a melhor forma de solucioná-las. Isso, porque a metacognição consiste no conhecimento do processo de conhecimento, ou seja, o planejamento e o monitoramento da própria aprendizagem. A apropriação das estratégias metacognitivas permite que o estudante incorpore o conhecimento de uma forma mais proveitosa (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2009; Marini; Boruchovitch, 2014; Inácio, 2018)

Boruchovitch e Santos (2015) observam que os estudantes autorregulados são aqueles que tomam decisões, planejam e assumem a responsabilidades pelas próprias ações. Nesse sentido, a incorporação entre construtos motivacionais, tais como crenças de autoeficácia, atribuições de causalidade e metas pessoais, com as estratégias de aprendizagem, metacognição e aprendizagem autorregulada favorecem a possibilidade de realização de diversas pesquisas no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Além disso, a aprendizagem autorregulada pode contribuir com o desempenho dos alunos, superando deficiências inerentes ao processamento das informações, possibilitando a autorregulação cognitiva, afetiva e motivacional, próprias do processo de aprendizagem.



As principais dificuldades dos alunos correspondem ao emprego inapropriado das estratégias de aprendizagem, de forma que o conhecimento e as situações adequadas em que devam ser empregadas é um fator extremamente relevante nesse processo. Uma das maiores dificuldades dos professores em utilizar as estratégias de aprendizagem junto aos alunos é a inexperiência decorrente do próprio processo de formação docente (Inácio, 2018). Nas últimas décadas, a literatura científica relacionada às estratégias de aprendizagem autorreguladas vêm sendo realizados no Brasil, muitos deles correlacionando-as com a motivação para aprender. Diante disso, o próximo tópico apresenta a revisão bibliográfica sobre a motivação para aprender.

3.2 Motivação para Aprender

A motivação é o esforço empregado com o intuito de atingir um objetivo ou obter um determinado fim. Também é compreendida a partir do comportamento persistente conduzido pelo objeto que lhe dá origem. Uma de suas principais características é sua complexidade, uma vez que concilia elementos como satisfação, recompensa e o ânimo de cumprir determinada tarefa. Tal comportamento pode ser percebido por meio das atitudes ou falas dos indivíduos, que denotam a presença ou a ausência da motivação (Ryan; Deci, 2000; Cantori; Neves, 2010; Mariano; Oliveira; Inácio, 2019)

Fatores internos e externos, de natureza física ou mental, caracterizam o comportamento humano nos diferentes contextos. Destarte, a aprendizagem como produto da atividade humana, condicionada por cenários específicos, tal qual a motivação do aluno para aprender, se revela por meio do grau de interesse dedicado a um assunto e/ou objeto. Essa relação possibilitou o desenvolvimento de pesquisas que confrontaram as principais dificuldades de aprendizagem em relação à motivação, ou a ausência desta (Pereira, 2015; Gomes; Boruchovitch, 2016).

Segundo Beluce (2012), dentre os objetivos presentes nas pesquisas que têm por objeto a motivação para aprender, destacam-se a identificação de estratégias motivadoras; o ambiente adequado; a compreensão acerca das variáveis que interferem positiva ou negativamente na aprendizagem; e os níveis motivacionais dos alunos. O aumento nas investigações dessa natureza se deve ao fato de que a



motivação para aprender é um dos fatores cruciais no processo de ensino e aprendizagem, de tal forma que constitui um dos elementos fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

Apesar disso, motivar o aluno não é tarefa fácil e requer do professor a capacidade de aplicação de estratégias eficientes. Beluce (2012) infere a necessidade de estratégias de aprendizagem que promovam a motivação para aprender, isto é, uma predisposição no aluno que se mantenha ao longo do tempo. “Para tanto, é preciso que o professor diferencie entre o aprender e o desempenho ou performance” (Beluce, 2012, p. 61). Sendo assim, o aprender equivale à capacidade de processamento das informações que são adquiridas por meio da realização das atividades propostas e medidas pelo empenho e vontade de aprofundamento sobre um tema ou uma habilidade própria, ao passo que o desempenho ou performance referem-se aos conhecimentos e habilidades adquiridas nesse processo (Beluce, 2012).

Lopes et al. (2015) abordam que o processo de ensino e aprendizagem é condicionado pelas particularidades e potencialidades de cada indivíduo. Dessa forma, nem todas as atividades desenvolvidas são percebidas pelos estudantes como agradáveis ou interessantes. O ato de aprender é movido por certos interesses e para que o ensino ocorra de forma efetiva é necessário que o ambiente seja propício a fomentar o interesse do educando.

Nessa direção, Pereira (2015) enfatiza a aptidão cognitiva e a motivação para aprender como fatores que, necessariamente, influenciam na aprendizagem. A aptidão cognitiva envolve, a partir de diferenças individuais de aspecto cognitivo, a capacidade intelectual do estudante, que poderá direcionar suas formas de aprendizagem e rendimento escolar. Já a motivação, também de natureza individual, está relacionada, porém, aos aspectos funcionais de personalidade que podem interferir positiva ou negativamente na aprendizagem e, por conseguinte, no rendimento escolar. Certos aspectos psicológicos como o estilo cognitivo, a ansiedade, as expectativas, a autonomia de aprendizagem, o autocontrole e a autoestima são classificados por Pereira (2015) como parte de um estado interior que surge a partir de autoavaliações dos próprios estudantes em relação às metas e



objetivos traçados, vinculando-se, diretamente, à motivação para aprender e fornecendo-lhes um melhor direcionamento.

Cantori e Neves (2010) argumentam que, no contexto de ensino-aprendizagem, a motivação é o elemento que estimula o aluno à prática do estudo, permanecendo nessa atividade até obter o resultado desejado. Nessa direção, a orientação motivacional fornece elementos que permitem compreender as diferenças entre os alunos que se mostram interessados em certos conteúdos, com direcionamento adequado rumo ao desenvolvimento de seus potenciais e aquisição de novas capacidades, daqueles pouco interessados e, portanto, desmotivados.

Segundo Deci e Ryan (1985), havia muitos questionamentos acerca da motivação que, a princípio, era classificada entre intrínseca e extrínseca. Nesse sentido motivação intrínseca assumia um papel de protagonismo, ao passo em que a motivação extrínseca era tida como um simples ponto de comparação, o que fez com que seu conceito não tivesse sido aprofundado de uma forma satisfatória.

A motivação intrínseca está fortemente associada ao processo de aprendizagem. É inegável que o aluno aprende melhor sobre os assuntos que possui maior interesse e, ainda que o tema, em si, não seja o objeto da motivação, atingir notas mais altas para impressionar os professores ou os pais pode ser o combustível necessário para o agir motivado. Dessa forma, a motivação intrínseca consiste nas atividades que provocam um nível de satisfação mais elevado, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. No que concerne à motivação extrínseca, tem-se o comportamento impulsionado pela conquista de determinado feito, pela recompensa ou, ainda, para impedir situações indesejáveis ou evitar punições. Essa última forma de motivação é a que se apresenta com maior frequência no contexto escolar (Deci; Ryan, 1985, Ryan; Deci, 2000; Cantori; Neves, 2010; Beluce, 2012; Ryan; Deci, 2017).

A desmotivação, por seu turno, possui natureza impessoal e consiste na ausência de intenção para a realização de certa atividade, na baixa competência e inexistência de intenção. A regulação externa está relacionada ao propósito de obter recompensa ou evitar punições; a regulação introjetada refere-se aos efeitos de pressões internas dos indivíduos (como o ego), cujo objetivo é furtar-se do sentimento de culpa ou ansiedade, focando na autoaprovação. Na regulação identificada, tem-se a admissão



da necessidade de se realizar uma determinada tarefa de forma consciente para que se possa atingir um fim, ou seja, há a definição de objetivos especificados. Na regulação integrada ocorre, além da percepção de objetivos definidos, a síntese hierárquica desses objetivos a partir da percepção da importância da ação, porém sem diferenciar os elementos internos e externos aos indivíduos. E, finalmente, a motivação intrínseca é percebida como a capacidade de autonomia e autodeterminação dos indivíduos, sendo as atividades realizadas inerentes à vontade, isto é, há o interesse e aprazimento real na atividade que está sendo realizada (Deci; Ryan, 1985, Ryan; Deci, 2000; Ryan; Deci, 2017).

A motivação extrínseca, fundamentada em elementos externos, é a que possui menor influência no comportamento do indivíduo e, ao mesmo tempo, a que mais se apresenta no contexto escolar. Um exemplo claro de elemento externo pode ser a figura do professor, dos colegas de classe ou dos pais. O aluno pode se deparar com uma atividade que não possui interesse, porém, dada a circunstância (que pode ser impressionar o professor, os colegas de classe e até mesmo os pais) se empenha para realizá-la (Ryan; Deci, 2000, Ryan; Deci, 2017).

A Teoria da Autodeterminação entende que todo comportamento possui uma intenção direcionada pela motivação, que pode ser de dois tipos: controlada ou autônoma. A primeira está relacionada ao sentimento de aborrecimento, ou seja, às pressões externas como cumprimento de prazos ou recompensas; e internas, como evitar sentimento de culpa ou ansiedade e é representada por meio da regulação introjetada. A segunda associa-se ao sentimento de aceitação em relação à tarefa e ocorre de maneira independente, ou seja, uma aceitação pessoal ou um valor e é caracterizada pela regulação identificada e integrada. Diante do exposto, os estudantes intrinsecamente motivados demonstram comprometimento com as atividades e entusiasmo pelos conteúdos a ponto de buscarem estratégias que os auxiliem a superar seus desafios. Em contrapartida, os estudantes desmotivados assumem posturas apáticas e desinteressadas, não se esforçando minimamente em superar suas dificuldades e não sentem prazer ao realizar as atividades propostas (Ryan; Deci, 2000, Ryan; Deci, 2017).

Existem três necessidades psicológicas fundamentais que influenciam na motivação do aluno: a autonomia, a competência e o pertencimento. No primeiro caso,



a ação é praticada pela própria vontade e não por pressão externa. Nesse sentido, a autonomia se relaciona com a liberdade e o autogoverno. No segundo caso, a prática da ação é tida de forma positiva, isto é, traz prazer ao indivíduo. Por fim, o pertencimento aduz à ideia de que o indivíduo se sente parte do ambiente no qual se encontra inserido (Deci; Ryan, 1985).

A sala de aula, portanto, é um ambiente perfeito para testar as teorias motivacionais, em virtude de sua complexidade, heterogeneidade e imprevisibilidade. Além disso, nas últimas décadas, os estudos sobre a motivação para aprender têm crescido exponencialmente (Mariano; Oliveira; Inácio, 2019).

Na seção seguinte, dar-se-á foco às pesquisas mais recentes sobre a motivação para aprender e sobre a motivação no contexto do ensino superior brasileiro.

4 RESULTADOS

4.1 Pesquisas sobre Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior

Nos últimos anos, houve um considerável aumento na disseminação de pesquisas que utilizam as estratégias de aprendizagem como ferramenta de análise sobre a aprendizagem, demonstrando a relevância desse constructo. A partir do referencial teórico da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação, o objetivo de Góes e Alliprandini (2017) foi investigar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem cognitiva, comportamental e regulatória em 532 alunos do curso de Pedagogia, oferecido a distância por uma instituição de ensino do Norte do Paraná. O instrumento de análise foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem – EEA e os dados foram coletados pela ferramenta on-line *Google Drive*.

A pesquisa descobriu que há uma maior probabilidade do uso de estratégias de aprendizagem cognitiva, seguidas por estratégias comportamentais e autorregulatórias. A hipótese levantada pelas autoras é que os estudantes utilizam estratégias adquiridas em outros ambientes de estudos tradicionais. Ademais, sugerem que muitos dos estudantes analisados podem já estar atuando na área de



formação, competindo-lhes um conjunto de estratégias adquiridas previamente. Em relação às estratégias autorregulatórias, com destaque para as de Controle das Emoções e Monitoramento da Compreensão, foram as que atingiram as médias mais baixas, indicando a premência de os tutores aprofundarem com os alunos o uso dessas estratégias. Góes e Alliprandini (2017) ressaltam que a análise fora oportunizada por meio de autorrelatos, situação que pode levar os alunos a darem respostas socialmente aceitas sobre o uso de estratégias de aprendizagem no AVA, fato que pode distanciar o resultado da pesquisa da realidade. Diante disso, concluem, ressaltando a necessidade de outros estudos que analisem as estratégias de aprendizagem a partir de instrumentos complementares, além da proposição de intervenções pedagógicas que incentivem o uso de estratégias de aprendizagem, sobretudo no AVA.

Por meio de um estudo realizado a partir de análises estatísticas de Componentes Principais e Fatoriais e de consistência interna (alfa de Cronbach), o objetivo de Umekawa e Zerbini (2020) foi verificar evidências de validade das estratégias de aprendizagem através de um estudo com 126 alunos de cursos, oferecidos em AVA, em instituições de ensino no interior paulista. Diante da validação estatística, a escala demonstrou quatro fatores: monitoramento da compreensão, estratégias autorregulatórias, busca de ajuda interpessoal e estratégias cognitivo-comportamentais. A pesquisa demonstrou que o AVA requer um entendimento mais aprofundado sobre as estratégias de aprendizagem, uma vez que estas medeiam a comunicação entre docentes, discentes e o conhecimento, aprofundam o sentimento de pertencimento acadêmico e contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao monitoramento, gerenciamento e autonomia da aprendizagem.

Por meio de um questionário sociodemográfico e da escala de Estratégias de Aprendizagem, Versuti, Andrade e Zerbini (2020) compararam o uso de estratégias de aprendizagem de 135 alunos de um curso de licenciatura em ciências em AVA de uma instituição pública de ensino superior. Os participantes da pesquisa foram professores em formação inicial e continuada. Os resultados demonstraram que os alunos de curso de extensão utilizam, com maior frequência, estratégias cognitivas, autorregulatórias e de controle da emoção. Além disso, verificaram a necessidade de identificação e uso de estratégias de aprendizagem que permitam ao professor em



formação inicial e continuada a capacidade de autorregulação e organização de seus processos cognitivos.

Martins e Santos (2019) aferiram o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia em 109 estudantes ingressantes em uma universidade particular do sul de Minas Gerais, com o objetivo de identificar as diferenças concernentes à faixa etária e estabelecer correlações entre os constructos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) e a Escala de Autoeficiência na Formação Superior (AEFS). O estudo demonstrou que existe uma correlação moderada entre os escores das escalas de estratégias de aprendizagem e da autoeficiência acadêmica. A hipótese levantada pelas autoras é de que quanto maior o uso de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, maior é sua eficiência na trajetória acadêmica.

Oliveira et al. (2019) buscaram investigar como os estilos intelectuais, as estratégias de aprendizagem e a adaptação acadêmica no ensino superior se apresentam e se há correlações entre estes constructos. Para isso, entrevistaram 396 estudantes de cursos de graduação em três estados brasileiros. O instrumento de análise foi o Inventário de Estilos Intelectuais/Pensamento – Revisado II (TSI-R2), A Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U) e o Questionário de Adaptação Acadêmica do Ensino Superior (QAES). O estudo revelou a predominância do estilo hierárquico, das estratégias de autorregulação social e uma maior adaptabilidade dos estudantes em relação ao planejamento de suas próprias carreiras. Além disso, verificou-se uma correlação positiva de magnitude média entre o estilo hierárquico e a adaptação ao planejamento de carreira, ao passo que este estilo em comparação com as estratégias de autorregulação cognitivas e metacognitivas teve magnitude pequena. Também foi verificada a relação de interdependência entre o estilo hierárquico e a adaptação ao planejamento de carreira, estilo externo e a adaptação social. O estudo foi capaz de apontar que o conhecimento dessas variáveis por parte dos estudantes favorece a prevenção e a remediação das dificuldades encontradas na trajetória acadêmica.



4.2 Pesquisas sobre Motivação para Aprender no Ensino Superior

A motivação é estudada no Brasil tendo por norte os instrumentos e estudos internacionais, sobretudo a partir da Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985). Nas diversas pesquisas acerca desse constructo, procura-se mensurar as variadas formas de motivação dos alunos para aprender, assim como a presença da desmotivação. A maioria das pesquisas está voltada para o ensino fundamental, poucas voltadas para o ensino médio e, ainda mais escassas, são as dedicadas aos alunos de curso superior.

Araújo, Silva e Franco (2014) investigaram a motivação para aprender em 20 estudantes do curso de Psicologia de uma instituição de ensino particular da cidade de São Paulo. O instrumento de pesquisa foi composto por uma entrevista semiestruturada, norteada por oito questões que buscavam descrever as concepções sobre motivação para aprender; avaliação sobre o próprio estado motivacional; e os fatores motivacionais próprios e dos colegas. Os resultados apontaram para estudantes com perfis motivacionais autônomos, porém, concomitantemente com outras orientações motivacionais. Além disso, a pesquisa demonstrou que o ambiente e a relevância da atividade interferem no nível de motivação para aprender dos alunos.

Lopes et al. (2015) investigaram se há, de fato, diferenças relevantes nos níveis de motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas no estado da Bahia. O instrumento de pesquisas utilizado foi um questionário estruturado a partir da Escala de Motivação Acadêmica, tendo um retorno de 412 respostas válidas. Os dados receberam tratamento de análise descritiva, fatorial e testes de diferença média, tendo-se em conta três tipos de motivação: intrínseca, extrínseca e desmotivação presentes da Teoria da Autodeterminação. O estudo demonstrou que não há diferenças estatisticamente relevantes entre alunos de instituições públicas ou privadas. Apesar disso, nota-se algumas diferenças específicas relativas ao gênero, série do curso e idade. A pesquisa aponta que as mulheres possuem mais motivação intrínseca introjetada e motivação intrínseca para realização do que os homens; os alunos novos possuem



maior motivação por introjeção e são menos desmotivados do que os alunos que se encontram na fase de conclusão do curso; e, por fim, as diferenças de idade revelaram alterações nas médias de motivação extrínseca por controle externo.

Beluce e Oliveira (2016) realizaram um levantamento sobre evidências de validade para a Escala de Estratégia de Ensino, Aprendizagem e Motivação para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – EEAM-AVA com 572 alunos de cursos oferecidos em AVA. O instrumento de pesquisa foi constituído a partir de uma escala com 45 itens e a análise dos dados, inicialmente, apontava para uma estrutura de seis dimensões: estratégias de ensino, motivação autônoma, motivação controlada, estratégias de aprendizagem, desmotivação e monitoramento da aprendizagem. No entanto, os resultados referentes às estratégias de aprendizagem não apresentaram índices de consistência aceitáveis, uma vez que possuem uma certa complexidade de mensuração. Estudos anteriores (Dembo, 1994; Monereo, 1990; Veiga Simão, 2004 *apud* Beluce; Oliveira, 2016) já haviam sinalizado as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em identificar as estratégias de aprendizagem em ambientes presenciais, situação que se mantém e se intensifica no AVA. O estudo foi capaz de validar as outras cinco dimensões da escala através de índices de consistência aceitáveis e, apesar das limitações, os resultados da pesquisa atenderam ao objetivo inicial de fornecer evidências de validade para a EEAM-AVA e suscitaram a realização de novas pesquisas que abordem as estratégias de ensino e aprendizagem e motivação em AVA.

Bacan e Martins (2020) buscaram compreender o processo de adaptação, uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de 324 alunos de ensino superior em AVA de instituições de ensino situadas no interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de análise foram um questionário sociodemográfico, Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES/EaD), Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U/EaD), Escala de Estratégias de Aprendizagem/EaD em contexto universitário híbrido (EEA-H) e Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-EaD). Os resultados da pesquisa apontam para correlações positivas entre os constructos, evidenciando diferenças de gênero, idade e trajetória acadêmica. Os autores (2020) ressaltam que o ambiente universitário é permeado por dificuldades pessoais e exigências acadêmicas que requerem uma performance cada



vez mais eficiente dos estudantes para que possam se adaptar ao ambiente universitário. Esses fatores interferem tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento psicossocial dos alunos, podendo refletir na motivação para aprender. Diante disso, Bacan e Martins (2020) apontam para o fato de que a adaptação dos alunos está condicionada às metas e às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Além disso, o estudo evidenciou que as estratégias de aprendizagem metacognitivas e autorregulatórias, se utilizadas em conjunto, permitem um maior aproveitamento acadêmico.

5 DISCUSSÃO

A análise desses trabalhos, discutidos à luz da literatura já consolidada, permite inferir que, seja em AVA ou no ensino presencial, o uso adequado das estratégias de aprendizagem, aliado a outros constructos, como a motivação para aprender, possibilita aos alunos uma maior autonomia, responsabilidade e vontade de aprender. Esses fatores impactam diretamente na qualidade de seus estudos, possibilitando uma melhor capacidade de autorregulação do aprendizado, motivação e adaptação ao ambiente universitário.

Como ressaltado por Beluce e Oliveira (2016), as tecnologias têm proporcionado novas formas de aprender e novas formas de ensinar. A popularização do AVA tem possibilitado que as pessoas tenham cada vez mais acesso aos cursos de nível superior ou que os profissionais que já se encontram inseridos no mercado de trabalho tenham acesso à formação continuada, tendo em vista as particularidades dessa modalidade que permitem flexibilidade de horários, distanciamento geográfico e o acesso ilimitado de informações. Contudo, esse contexto tem gerado a necessidade de que os professores disponham de estratégias de ensino que possibilite aos alunos se posicionarem de uma forma mais autônoma e responsável. Diante disso, o comprometimento e o empenho dos alunos em regular a própria aprendizagem são fatores que interferem diretamente em suas motivações para aprender.

As pesquisas discutidas nesse estudo também apresentaram algumas limitações acerca do entendimento sobre o uso das estratégias de aprendizagem,



abrindo a possibilidade e a necessidade de novos estudos, sobretudo no que diz respeito às estratégias de aprendizagem autorreguladas, correlacionadas a outros construtos. A literatura tem apontado que as estratégias de aprendizagem estão condicionadas pelo estado motivacional do estudante, revelando correlação entre a motivação e as estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, infere-se a importância do conhecimento e entendimento sobre esses construtos na trajetória acadêmica dos estudantes, pois consistem em ferramentas indispensáveis para o sucesso acadêmico. A compreensão sobre a aprendizagem autorregulada a nível cognitivo e metacognitivo e sobre a motivação permite ao estudante obter maior aproveitamento da sua vida acadêmica e a utilização consciente e eficaz dessas ferramentas potencializa as chances de êxito, pois envolvem a autoavaliação sobre o próprio desempenho, percepção das próprias fragilidades e, nesse sentido, a possibilidade alterar o próprio comportamento para potencializar seus resultados.

Dificuldades encontradas no contexto da educação superior envolvem múltiplos fatores, como questões pessoais, exigências acadêmicas que demandam um certo nível de eficiência e adaptação. Tais fatores podem influenciar no desempenho acadêmico, mas, também, no psicossocial, o que pode afetar negativamente a motivação dos estudantes. Dessa forma, a adaptação se encontra atrelada tanto às metas de aprendizagem, quanto às estratégias de aprendizagem, ao passo que a adaptação se vincula à integração social do estudante com as estratégias de aprendizagem sociais, uma vez que essas relações entre os indivíduos auxiliam no processo de aprender a aprender, resultando em maior autonomia e responsabilidade com os estudos.

Cabe ressaltar que a educação a distância é uma modalidade de ensino que tem crescido exponencialmente no Brasil, fato este que traz a necessidade de se conhecer melhor o perfil destes estudantes, sujeitos ativos da própria aprendizagem. Ademais, nesta modalidade de ensino, o aproveitamento do curso depende quase que exclusivamente de uma postura ativa por parte do aluno. A flexibilidade de horários e a ausência da figura do professor presente o tempo todo impõe que o aluno desenvolva autonomia em relação a dinâmica de formação e a necessidade de elaborar estratégias de estudo que os permita cumprir as metas, tal como a confecção de cronogramas, anotações em agendas, dentre outras. Não obstante, a estrutura



tecnológica ofertada pela instituição de ensino, assim como o preparo dos tutores, contribuem fundamentalmente para que as metas possam ser cumpridas e, por fim, para o sucesso acadêmico. Dessa forma, é imprescindível que se estabeleçam políticas de ensino voltadas às estratégias de aprendizagem e da motivação para aprender, principalmente no âmbito da educação superior e nos ambientes virtuais de aprendizagem.

GRAZIELE DE JESUS PESTANA

Mestra em Educação e bacharela em Direito pela Universidade Estadual de Londrina. Atua em pesquisas que articulam Educação e Direito, com ênfase em políticas educacionais, avaliação e impactos jurídicos na formação e gestão educacional.

KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA

Professora Associada do Programa de Mestrado em Psicologia e do Programa de Mestrado e Doutora em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista Produtividade CNPq/Nível 2.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. V.; SILVA, J. W. B.; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2014.

BACAN, A. R.; MARTINS, G. H.; SANTOS, A. A. A. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 40, 2020.

BELUCE, A. C. Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem. *Unpublished master's thesis*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

BELUCE, A. C.; OLIVEIRA, k. L. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 66, p. 593-610, 2016.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, v. 25, n. (60), p. 19-27, 2015.

CANTORI, W. R. L.; NEVES, E. R. C. Orientações motivacionais de alunos do curso superior: estudo exploratório com estudantes do curso de comunicação social. *Acta Científica. Ciências Humanas*, v. 1, n. 18, p. 35-46, 2010.



DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media, 1985.

GÓES, N. M.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia a distância. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, n. 45, 2017.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas1. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, 2016.

HUNT, E.. Intelligence as an information-processing concept. *British journal of Psychology*, v. 71, n. 4, p. 449-474, 1980.

INÁCIO, A. L.. *Estilos Intelectuais, Estratégias de Aprendizagem, Compreensão em Leitura e Desempenho Escolar no Ensino Médio*. 2018. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

LOPES, L. M. S.; PINHEIRO, F. M. G.; SILVA, A. C. R. da; ABREU, E. S. de Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.

MARIANO, M. L. S.; OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M. Motivação para aprender no ensino médio: uma análise com professores e alunos. *Argumentos Pró-Educação*, v. 4, n. 12, 2019.

MARINI, J. S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista E-Psi*, 4 (1), 102-126. 2014.

MARTINS, R.M. M.; SANTOS, A. A. A. Estrategias de aprendizaje y autoeficacia académica en universitarios ingresantes: estudio correlacional. *Psicología Escolar e Educacional*, v. 23, 2019.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, Dec. 2009.

OLIVEIRA, K. L. et al. Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 2, p. 134-149, 2019.

PEREIRA, F. O. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicología Escolar e Educacional*, v. 19, p. 525-536, 2015.



RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications, 2017.

SIMON, H. A. The theory of problem solving. In: *Models of discovery*. Springer, Dordrecht, 1977. p. 214-244.

STERNBERG, R. J. The nature of mental abilities. *American Psychologist*, v. 34, n. 3, p. 214, 1979.

STERNBERG, R. J. A theory of adaptive intelligence and its relation to general intelligence. *Journal of Intelligence*, v. 7, n. 4, p. 23, 2019.

UMEKAWA, E. E. R.; ZERBINI, T. Estratégias de aprendizagem na educação a distância: revalidação de uma escala. *Psico*, v. 51, n. 2, p. e29638-e29638, 2020.

VERSUTI, F. M.; ANDRADE, R. B. N. M.; ZERBINI, T. Estratégias de Aprendizagem em Cursos Ofertados à Distância: Diferença entre Cursos de Licenciatura e Extensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 36, 2020.

WARR, P.; ALLAN, C. Learning strategies and occupational training. *International review of industrial and organizational psychology*, v. 13, p. 83-122, 1998.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: *Innovation abstracts*. 1983. p. n32.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. *Psico-USF*, v. 13, p. 177-187, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; PONS, Manuel Martinez. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.