

Denise Bortoletto

***ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DE
ESTUDANTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

Universidade Estadual de Campinas

Março – 2011

Denise Bortoletto

***ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DE
ESTUDANTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES***

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão Avaliadora da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia Educacional

Orientadora: Prof^a Dr^a Evely Boruchovitch

Universidade Estadual de Campinas

Março – 2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DE
ESTUDANTES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Autora: Denise Bortoletto

Orientadora: Evely Boruchovitch

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Denise Bortoletto e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19 de Abril de 2011.

Assinatura: Evely Boruchovitch
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

SB D Boriani
[Assinatura]

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

B648e Bortoletto, Denise.
Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional
de estudantes dos cursos de formação de professores. –
Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Estratégias cognitivas. 2. Metacognição. 3. Auto-
regulação emocional. 4. Psicologia cognitiva. 5. Formação
de professores. I. Boruchovitch, Evely. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-094/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Learning and emotional regulation strategies in training courses
students

Palavras-chave em Inglês:

Cognitive strategies

Metacognition

Emotional regulation

Cognitive Psychology

Teacher training

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Evely Boruchovitch [Orientador]

Isabel Cristina Dib Bariani

Lucila Diehl Tolaine Fini

Data da defesa: 19-04-2011

Programa de pós-graduação: Educação

E-mail: debortoletto@yahoo.com.br

AGRADECIMENTOS

A concretização deste sonho ocorreu, porque diversas pessoas acreditaram em mim, motivaram e contribuíram efetivamente para que este momento se consolidasse.

Sinto-me orgulhosa pela conquista.

A escrita e a pesquisa acadêmica, por muitas vezes, constitui um processo solitário, porém, se olharmos ao nosso redor, sempre encontraremos pessoas solícitas, que nos incentivam e estão dispostas a nos apoiar. Por isso, preciso agradecer:

A Deus, pela vida e pela força espiritual.

À Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, por me receber como aluna.

À minha querida orientadora, Evely Boruchovitch, pela amizade, por acreditar em mim e por conduzir este trabalho com muita sabedoria, dedicação, compromisso, competência acadêmica e empenho.

Aos meus pais, Salvador Bortoletto e Geni Ap. Daun Bortoletto, por serem meu porto seguro e sempre me incentivarem para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

À minha irmã, Dilene Bortoletto, por me confortar tantas vezes e fazer com que eu olhasse o mundo de uma forma mais justa e humana.

Ao meu irmão, Dener Mateus Bortoletto, por me ajudar a ver os problemas do tamanho que de fato eles são.

Aos professores das disciplinas que cursei na UNICAMP: Anita Liberalesso Neri, Dirceu da Silva, Evely Boruchovitch, Luciene Regina Paulino Tognetta, Rosely Palermo Brenelli, Selma de Cássia Martinelli, Sérgio Antônio da Silva Leite, Soely Aparecida Jorge Polydoro e Telma Pileggi Vinha.

Aos professores das disciplinas que cursei na Universidade Estadual de Londrina, na oportunidade da realização do Mestrado sanduíche: José Aloysé Bzuneck, Nádia Aparecida de Souza e Sueli Edi Rufini.

À grande amiga, *Danielle Ribeiro Ganda* que conquistei ao ingressar no Mestrado. Meu muito obrigada Dani, pela parceria, pela cumplicidade, pela amizade e por estar comigo sempre. A você, eterna gratidão.

Às professoras *Lucila Diehl Tolaine Fini* e *Isabel Cristina Dib Bariani*, pela disposição para ler meu trabalho e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na defesa.

A todos os *meus colegas das disciplinas que cursei*, mas em especial àqueles que se tornaram para mim, amigos inesquecíveis: Rita Karina, Milene, Solange, Andréia e Marcelo.

À *Universidade Estadual de Londrina*, por receber a mim e a querida Rita Karina, na Missão PROCAD-CAPES UNICAMP-UEL, em julho de 2009.

À *CAPES*, por me conceder uma bolsa de estudos.

Aos *meus amigos de Uberlândia*, que sempre me incentivaram a investir esforços em minha formação acadêmica: Paula Cristina Medeiros Rezende, Paula Amaral Faria, Hosana Salete Curtt e Silva, Maria Guilhermina Coelho de Pieri, Lindomar de Oliveira Untaler, Lucianna Ribeiro de Lima, Cláudia Silva de Souza, Sandra Meire de Oliveira Arantes, Anibal Monteiro Magalhães Neto e Tatiane Isabel Bortoletto.

Ao *Helymar C. Machado*, pelo tratamento estatístico dos dados e pelo auxílio na compreensão dos resultados.

À *Sandra Diniz*, pela revisão do texto.

Aos *funcionários da secretaria de pós-graduação*, pela atenção prestada.

Aos *dirigentes e alunos das instituições* de Ensino Superior que participaram da coleta de dados desta pesquisa.

A *todos*, meu muito obrigada! Sem vocês, certamente, meu caminho teria sido mais solitário.

*Existimos e depois pensamos e só pensamos na
medida em que existimos (...)*”

Damásio, 1996.

RESUMO

Bortoletto, D. (2011). Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

As estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional são importantes para a autorregulação acadêmica, pois proporcionam ao estudante possibilidades de consciência e de controle de seu pensamento, bem como seu estado afetivo. Tendo como referencial teórico a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, o objetivo desta pesquisa foi descrever as estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de 298 estudantes, de variadas idades, de ambos os sexos e de diferentes anos do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Buscou-se também identificar possíveis relações entre as variáveis estudadas. Os dados foram coletados por meio de questões abertas e por duas escalas do tipo *Likert*, uma para avaliar as estratégias de aprendizagem e a outra, para a regulação emocional. Os dados objetivos foram analisados quantitativamente mediante procedimentos de estatística descritiva e inferencial, ao passo que as questões abertas foram estudadas qualitativamente, por meio da análise categorial. Os resultados apontam que os universitários relataram fazer uso de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional. Quanto às estratégias de aprendizagem, os estudantes afirmaram utilizar, em sua rotina de estudos, estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, no entanto também mencionaram usar estratégias prejudiciais ao seu processo de aprender. No que se refere à regulação emocional, os participantes citaram empregar estratégias apropriadas para o controle das suas emoções. Os dados ainda mostram que as mulheres são mais estratégicas que os homens e que os estudantes mais velhos afirmam empregar mais estratégias de aprendizagem e de regulação emocional que seus colegas mais jovens. Frente ao reduzido número de estudos nacionais que investigam as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional nos cursos de formação de professores, tem-se a expectativa de que as informações obtidas nesta pesquisa possam contribuir para a melhor compreensão da relação entre essas variáveis e que os resultados encontrados possam se tornar úteis para os cursos de Pedagogia, rumo à formação de futuros docentes mais estratégicos e autorregulados.

Palavras-chave: Estratégias Cognitivas, Metacognição, Regulação Emocional, Psicologia Cognitiva, Formação de Professores.

ABSTRACT

Bortoletto, D. (2011). Learning and emotional regulation strategies in training courses students. Master thesis. School of Education/State University of Campinas (UNICAMP). Campinas.

Learning and emotional regulation strategies are important for academic self-regulation, because they give to the student an opportunity be conscious and to control their thinking and their emotional state. The theoretical reference to this search was Cognitive Psychology based on the Theory of Information Processing and the aim was to describe learning and emotional regulation strategies of 298 varying ages, both genders students at different years of Brazilian Education College Faculties of in public universities. One aimed also to identify the possible relationship between the studied variables. Data collection used open questions and two Likert scales, one to evaluate learning strategies and another to emotional regulation. Objective data were analyzed by descriptive and inferential statistic procedures and open questions had a qualitative study by content analysis. Results show that the university students reported making use of learning and emotional regulation strategies. Concerning to the first one, they reported to use, in their study routine, cognitive and metacognitive learning strategies but they mentioned also to use strategies that that impair their learning process. They also reported to use appropriated strategies to control their emotions. Data show that women are more strategic than men and the older students seem to apply more strategies than the younger fellows. Due to the reduced number of national studies that investigate learning and emotional regulation strategies in teachers training courses it is expected that the information obtained in this research may contribute to the better comprehension of the relationship between these variables as well these results may be useful to Education courses in order to train more strategic and self regulated future teachers.

Key Words: Cognitive strategies. Metacognition, Emotional Regulation, Cognitive Psychology, Teacher training

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados demográficos da amostra.....	93
Tabela 2	Respostas à questão aberta da escala de estratégias de aprendizagem.....	94
Tabela 3	Respostas à questão “ <i>Você acha que você tem boas estratégias para lidar com sua tristeza, alegria ou raiva</i> ” da escala de estratégias de regulação emocional.....	96
Tabela 4	Frequência das estratégias de regulação emocional mencionadas na questão da escala de estratégias de regulação emocional para adultos.....	97
Tabela 5	Respostas à questão “ <i>Existem outras estratégias utilizadas por você para controlar sua raiva que não foram contempladas na escala?</i> ” da escala de estratégias de regulação emocional.....	98
Tabela 6	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de estratégias de aprendizagem.....	99
Tabela 7	Comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e o gênero.....	100
Tabela 8	Comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e a idade.....	101
Tabela 9	Correlações da idade com os escores de estratégias de aprendizagem.....	102
Tabela 10	Comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e o ano de curso.....	103
Tabela 11	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de estratégias de regulação emocional.....	104
Tabela 12	Comparação dos escores das estratégias de regulação emocional e o gênero.....	105

Tabela 13	Comparação dos escores das estratégias de regulação emocional e a idade.....	106
Tabela 14	Correlações da idade com os escores de estratégias de regulação emocional.....	107
Tabela 15	Comparação dos escores das estratégias de regulação emocional e o ano de curso.....	108
Tabela 16	Comparação entre faixas etárias e ano escolar.	109
Tabela 17	Correlações entre estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional.....	110
Tabela 18.	Análise de regressão linear univariada para escore de estratégias de aprendizagem total.....	112
Tabela 19	Análise de regressão linear multivariada para escore de estratégias de aprendizagem total.....	113
Tabela 20	Análise de regressão linear univariada para escore de estratégias de aprendizagem cognitivas.....	114
Tabela 21	Análise de regressão linear multivariada para escore de estratégias de aprendizagem cognitivas.....	115
Tabela 22	Análise de regressão linear univariada para escore de estratégias de aprendizagem metacognitivas.....	116
Tabela 23	Análise de regressão linear multivariada para escore de estratégias de aprendizagem metacognitivas.....	117
Tabela 24	Análise de regressão linear univariada para escore de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas.....	118
Tabela 25	Análise de regressão linear multivariada para escore de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais.....	119

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. CAPÍTULO 1: A Psicologia Cognitiva, a Teoria do Processamento da Informação e as Estratégias de Aprendizagem.....	23
1.1. Estratégias de Aprendizagem: principais conceituações e classificações.....	26
1.2. Pesquisas internacionais e nacionais sobre as estratégias de aprendizagem nos cursos de formação de professores.....	32
1.2.1. Literatura Internacional.....	33
1.2.2. Literatura Nacional.....	45
2. CAPÍTULO 2: Regulação emocional, estratégias de regulação das emoções e as relações entre os componentes cognitivos e emocionais da aprendizagem escolar.....	54
2.1. Em busca de definições: afetividade, emoção e sentimentos.....	54
2.2. Regulação emocional: descrição das principais definições.....	58
2.3. As Estratégias de Regulação Emocional de adultos.....	60
2.4. Componentes cognitivos e emocionais da aprendizagem escolar.....	65
2.5. Pesquisas sobre regulação emocional de estudantes universitários dos cursos de formação de professores.....	67
2.5.1. Literatura Internacional.....	68
2.5.2. Literatura Nacional.....	71
2.6. Estudos internacionais e nacionais sobre as relações entre cognição e emoção realizados com futuros professores.....	73
2.7. Pesquisas Internacionais.....	74
2.8. Pesquisas Nacionais.....	78
OBJETIVOS.....	81
3. CAPÍTULO 3: Delineamento do estudo.....	82
3.1. Participantes.....	82

3.2. Procedimento de coleta de dados.....	82
3.3. Instrumentos.....	84
3.3.1. Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Universitários - EEA-U (Santos & Boruchovitch, 2008).....	84
3.5.2. Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos (Boruchovitch & Bortoletto, 2010).....	85
3.4. Procedimentos para análise de dados.....	89
4. CAPÍTULO 4: Descrição dos resultados.....	92
4. 1. Análise descritiva dos dados demográficos.....	92
4.2. Análise dos dados das questões abertas.....	93
4.2.1. Estratégias de Aprendizagem.....	93
4.2.2. Estratégias de Regulação Emocional.....	95
4.3. Análise dos dados: Instrumentos objetivos.....	98
4.3.1. Escala de Estratégias de Aprendizagem.....	99
Estratégias de aprendizagem e gênero.....	100
Estratégias de aprendizagem e idade.....	101
Estratégias de aprendizagem e ano de curso.....	103
4.3.2. Escala de Regulação Emocional.....	104
Estratégias de regulação emocional e gênero.....	105
Estratégias de regulação emocional e idade.....	106
Estratégias de regulação emocional e ano de curso.....	107
4.4. Correlações entre os escores totais.....	109
5. CAPÍTULO 5: Discussão dos resultados.....	121
5.1. Discussão dos resultados: instrumentos abertos.....	121
5.1.1. Estratégias de Aprendizagem.....	121
5.1.2. Estratégias de Regulação Emocional.....	125
5.2. Discussão dos resultados: instrumentos objetivos.....	128
5.2.1. Escala de Estratégias de Aprendizagem.....	129

Estratégias de aprendizagem e gênero.....	128
Estratégias de aprendizagem e idade.....	129
Estratégias de aprendizagem e ano de curso.....	131
5.2.2. Escala de Regulação Emocional.....	132
Estratégias de regulação emocional e gênero.....	132
Estratégias de regulação emocional e idade.....	133
Estratégias de regulação emocional e ano de curso.....	134
5.3. As relações entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
ANEXOS	
Anexo 1: Parecer CEP nº 1231/2009 (CAAE: 095301460009).....	158
Anexo 2: Carta de apresentação para autorização de pesquisa.....	160
Anexo 3: Aceite dos dirigentes das instituições participantes da pesquisa (instituição 1).....	161
Anexo 4: Aceite dos dirigentes das instituições participantes da pesquisa (instituição 2).....	162
Anexo 5: Termo de consentimento livre e esclarecido (via do participante).....	163
Anexo 6: Termo de consentimento livre e esclarecido (via do pesquisador).....	164
Anexo 7: Quadro síntese com as estratégias de regulação emocional que foram consideradas na construção da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.....	165
Anexo 8: Taxionomia das Estratégias de Aprendizagem.....	166
Anexo 9: Sistema de categorização das respostas dos sujeitos às questões abertas referentes às estratégias de regulação emocional para adultos universitários.....	167

APRESENTAÇÃO

Em meio a diferentes teorias que buscam explicar a aprendizagem humana, optou-se, neste estudo, por utilizar como referencial teórico a Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. A Psicologia Cognitiva busca compreender a forma pela qual as pessoas, em diferentes faixas etárias, percebem, apreendem, lembram-se e utilizam as informações, de modo que o conhecimento humano é entendido como um sistema de processamento da informação. Ademais, compreende as pessoas como ativas em suas formas de aprendizagem, dotadas de experiências anteriores e que buscam informações com o objetivo de resolver problemas e reorganizar os conhecimentos já apreendidos, para, assim, organizarem os novos (Sternberg, 2008; Woolfolk, 2000).

No contexto escolar, o estudante, ao planejar ou selecionar ações ou procedimentos específicos de uma tarefa, utiliza, de forma estratégica, seus conhecimentos (Pozo, Monereo & Castello, 2004). O conhecimento estratégico é definido por Pintrich (2002) como as estratégias gerais utilizadas pelo aluno para aprender, pensar e resolver problemas. Tais estratégias podem ser aplicadas, segundo o autor, em todas ou na maior parte das disciplinas acadêmicas e possibilitam ao aluno, por exemplo, o uso de diferentes recursos para memorizar um material, para extrair o significado de um texto, bem como para compreender explicações verbais em sala de aula.

A par dessas competências, atuar de forma estratégica nas atividades escolares exige do aluno a capacidade de tomar decisões conscientes, bem como de regular seu próprio processo de aprendizagem. A aprendizagem estratégica envolve consciência, intencionalidade e controle e pode ser concebida como os conhecimentos que possibilitam

ao aluno ter ciência de que condições, modos e finalidades são possíveis de acionar conhecimentos de naturezas distintas, quer sejam esses conceituais, procedimentais ou atitudinais (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004). No contexto da escolarização formal, as estratégias de aprendizagem desempenham um papel importante na aquisição, no armazenamento e na aplicação do conhecimento (Boruchovitch, 1999).

Conforme mencionado por Nisbet, Shucksmith e Dansereau (1985, citados por Pozo, 1996), as estratégias de aprendizagem são entendidas como sequências integradas de procedimentos e atividades selecionadas pelo estudante com a finalidade de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Podem ser consideradas ferramentas auxiliares no processo de aprendizagem do estudante, pois cumprem a função de apoiá-lo no controle do seu sistema de processamento das informações, constituindo, assim, recursos necessários ao bom desempenho acadêmico e à autorregulação da aprendizagem (Boruchovitch, 2006; Boruchovitch & Santos, 2006; Woolfolk, 2000). Além disso, as estratégias de aprendizagem exigem planejamento das habilidades e organização de uma sequência dirigida a um fim (Pozo, 1996).

Dessa forma, acredita-se que o emprego adequado de estratégias de aprendizagem facilite a aquisição do conhecimento e, por consequência, melhore o desempenho escolar (Boruchovitch, 1999; Pekrun, 2006; Pozo, *et al.*, 2004).

Igualmente importante para o processo de aprendizagem seria o aluno saber também como regular suas próprias emoções. Estudos revelam que as emoções exercem importante influência na aprendizagem escolar (Cruvinel, 2009; Meyer & Turner, 2002; Miras, 2004). O aluno, ao vivenciar o aprendizado das emoções no contexto educacional, poderá adquirir melhor conhecimento delas, tornar-se capaz de identificá-las em outras pessoas,

desenvolver estratégias para regular as suas, ampliar suas habilidades para gerar emoções positivas e prevenir as negativas (Bisquerra Alzina, 2005). Ao tentar controlar suas próprias emoções, o estudante pode exercer influência diretamente sobre os componentes delas ou sobre as antecedentes, objetivando, assim, melhorias em sua aprendizagem acadêmica (Pekrun, 2006).

Para Kopp (1989) a regulação emocional é composta por fatores intra- e extrapsíquicos, que garantem o enfrentamento, a redefinição, o controle, a modificação ou a modulação da atividade afetiva, de modo a assegurar o funcionamento adaptativo da pessoa e inclui processos cognitivos elementares tais como planejamento, organização e acompanhamento. Para lidarem com suas emoções, as pessoas empregam uma variedade de estratégias. As estratégias de regulação emocional podem ser compreendidas, segundo Gross (2002), como as ações desempenhadas pelos sujeitos, de forma consciente ou não, para manter, aumentar, diminuir ou modificar um ou mais componentes de uma resposta emocional. As pesquisas nesse campo têm sugerido que a capacidade de controlar as emoções é importante para os processos adaptativos, para o funcionamento do ser humano e exerce um grande impacto no processamento da informação e na aprendizagem (Ochsner & Gross, 2005; Gross, Richards & John, 2006; Cruvinel, 2009).

Dessa forma, sugere-se que o uso intencional e sistemático de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional pode promover melhorias no desempenho escolar e contribuir para a autorregulação acadêmica dos alunos. Estudos destacam a necessidade de a escola e o professor ajudarem seus alunos a desenvolver processos, atitudes, habilidades e comportamentos de maior autonomia rumo à autorregulação de sua aprendizagem (Boruchovitch, 1999; Veiga Simão, 2001).

Bronson (2000, citado por Boruchovitch, 1999) aponta que a autorregulação constitui um dos atributos do ser humano. Os processos autorregulatórios compreendem seleção, decisão e planejamento do sujeito, o que o torna responsável por suas ações. Desenvolvimento biológico e experiência proporcionam modificação e aprimoramento da autorregulação. Quando bebês, os mecanismos de autorregulação são os movimentos reflexos. Com o amadurecimento, a criança, por meio da experiência, passa a se tornar capaz de planejar e controlar, de forma consciente e metacognitiva, seu comportamento e a modificar os processos regulatórios que guiam comportamento e pensamento. Com isso, a criança poderá envolver-se num processamento cognitivo melhor e mais organizado (Boruchovitch, 2004).

A literatura esclarece que o Curso de Pedagogia prepara os professores que atuarão nos diferentes segmentos da escolarização formal e que, nesse processo, está implícita a concepção da habilitação de profissionais que irão colaborar com a Educação de seus alunos, num contínuo processo de desenvolvimento (Amando, Freire, Carvalho & André, 2009). Todavia, os estudos já desenvolvidos sugerem que a prática educacional contemporânea, lamentavelmente, parece ainda privilegiar a transmissão e a recepção mecânica de conteúdos. Poucos esforços têm sido empreendidos no sentido de apoiar o aluno na reflexão sobre o seu aprender (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999; Boruchovitch, Costa & Neves, 2005; Lopes da Silva, *et al.*, 2004; Pozo, 1996; Veiga Simão, 2001).

As instituições educacionais, na atualidade, requerem uma cultura docente constituída por profissionais que elaborem e desenvolvam propostas pedagógicas compostas não apenas por conteúdos teóricos, mas também por vivências pessoais relativas a esses conteúdos (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999; Veiga Simão, 2001). Os estudos têm

sugerido que as práticas pedagógicas contemporâneas se sustentam no ensino das estratégias de aprendizagem no mesmo nível em que se ensinam conteúdos conceituais (Boruchovitch, *et al.*, 2005; López & Moratal, 1997). Há concordância entre diferentes investigações já realizadas de que à medida que os alunos se tornam mais conscientes a respeito do seu próprio processo de aprendizagem e agem com essa consciência, tendem a aprender mais e melhor (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999; Pintrich, 2002).

Recentes investigações têm demonstrado que pensar, de forma crítica e autônoma, bem como receber informações e processá-las constituem elementos necessários ao estudante universitário (Almeida, 2002; Boruchovitch, 2008; Da Silva & De Sá, 1997; Lopes da Silva, *et al.*, 2004; Veiga Simão, 2001; Yip, 2007). Sugerem, ainda, que a capacidade de “aprender a aprender” constitui um dos desafios do aluno inserido no Ensino Superior. Assim, faz-se necessário possibilitar aos futuros professores conhecer formas concretas de apoiar seus futuros alunos para pensarem e para aprenderem. Dessa forma, para o professor ensinar seus alunos a aprender seria interessante que, anteriormente, ele conhecesse seu próprio processo de aprender (Almeida, 2002; Boruchovitch, *et al.* 2005; Veiga Simão, 2001). Todavia, poucos esforços têm sido empreendidos rumo à capacitação dos futuros professores para atuarem frente ao ensinar para o “aprender a aprender” (Boruchovitch *et al.*, 2005; Rodrigues, Melo, Pereira, Costa & Pereira, 2005; Romanowski & Rosenau, 2006; Santos, 2008). Há trabalhos ainda indicando que as emoções dos universitários são essenciais para sua motivação e sua cognição (Meyer & Turner, 2006). Desse modo, outra ação de fundamental importância para a formação do professor está relacionada com a orientação a respeito das diferentes emoções, de forma a apoiar os estudantes no desenvolvimento de estratégias de regulação emocional.

Acredita-se que, se o estudante do Curso de Pedagogia se tornar mais capaz de se autorregular, de monitorar sua aprendizagem e de conhecer e de utilizar, de modo consciente e intencional, estratégias de aprendizagem e de regulação emocional adequadas no decorrer da sua formação acadêmica, possivelmente, realizará um melhor processamento das informações. Pode, assim, tornar-se melhor estudante. Além disso, em sua futura ação docente, possivelmente, desenvolverá e implementará ações educacionais que objetivem o ensino de conteúdos concomitante à instrução das estratégias de aprendizagem e das de regulação emocional, possibilitando desse modo, a formação de alunos mais estratégicos e autorregulados.

A consulta às bases eletrônicas de dados e a periódicos impressos nacionais e internacionais das áreas de Psicologia e de Educação demonstra um reduzido número de publicações de estudos a respeito do conhecimento e do uso de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional por alunos inseridos nos contexto universitário, em especial, no Curso de Pedagogia. Os dados evidenciam que as investigações sobre as estratégias de aprendizagem e de regulação emocional são pouco realizadas no contexto estrangeiro, como também no nacional. Em menor quantidade ainda são os trabalhos que examinam a relação entre essas duas variáveis, sugerindo, assim, que investigações aprofundadas sobre essas relevantes variáveis devam ser conduzidas nos diferentes segmentos da escolarização formal, em especial, com estudantes universitários inseridos nos cursos de formação de professores.

Considerando a importância das estratégias de aprendizagem e das de regulação emocional para a autorregulação acadêmica, a presente pesquisa se propõe a investigar as estratégias de aprendizagem e de regulação emocional em universitários dos cursos de

Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Além disso, buscará identificar possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional dos estudantes.

Desse modo, no capítulo primeiro, a Psicologia Cognitiva com base no Processamento da Informação é brevemente descrita. Em seguida, as Estratégias de Aprendizagem são apresentadas e conceituadas. As principais classificações das Estratégias de Aprendizagem são também expostas. Além disso, é feito um relato das pesquisas internacionais e nacionais sobre as estratégias de aprendizagem nos cursos de formação de professores.

O capítulo segundo é dedicado à regulação emocional, às estratégias de regulação das emoções e às relações entre os componentes cognitivos e emocionais da aprendizagem escolar. Inicialmente, são definidos e diferenciados os termos afetividade, emoção e sentimentos. Logo após, são revistas, ainda, pesquisas internacionais e nacionais acerca do modo como estudantes universitários dos cursos de formação de professores regulam suas emoções. Por fim, as relações entre os componentes cognitivos e emocionais da aprendizagem escolar e, também, os estudos internacionais e nacionais relativos a estas variáveis e outros realizados com futuros professores são brevemente descritos. Ao final do capítulo, os objetivos são descritos.

O delineamento do estudo é exposto no capítulo terceiro deste trabalho. São apresentados os participantes, o procedimento de contato com as instituições participantes, os procedimentos de coleta e de análise de dados, bem como os instrumentos utilizados.

O capítulo quarto descreve os resultados quantitativos e qualitativos obtidos neste estudo. Em seguida, no capítulo quinto, os resultados são discutidos à luz da literatura da área, para que, por fim, considerações finais sejam tecidas.

Assim, tem-se a expectativa de que o presente estudo possa contribuir para melhor compreensão das estratégias de aprendizagem e das de regulação emocional em alunos inseridos no contexto universitário, mais especificamente no Curso de Pedagogia. Pretende-se ainda, que esta pesquisa possa impulsionar novos trabalhos relativos às temáticas aqui tratadas, e, sobretudo, contribua para reflexões de pessoas envolvidas com a formação de futuros professores.

CAPÍTULO 1

A Psicologia Cognitiva, a Teoria do Processamento da Informação e as Estratégias de Aprendizagem

Na atualidade, as teorias psicológicas e educacionais têm-se preocupado cada vez mais em compreender a relação entre os conteúdos a serem ensinados e aprendidos e os processos psicológicos acionados pelo indivíduo (Dembo, 2001; Pozo, 1996). Diversas investigações realizadas por estudiosos da área da Psicologia Educacional destacam a importância de auxiliar os estudantes, nos diferentes segmentos da escolarização formal, a se tornarem mais conhecedores e responsáveis pela sua própria forma de aprender e pensar (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999, 2007, 2008; Da Silva & De Sá, 1997; Lopes da Silva, *et al.*, 2004; Pintrich, 2002; Pozo, 1996; Pozo, *et al.*, 2004; Veiga Simão, 2001; Woolfolk, 2000; Yip, 2007)

A Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação busca explicar como as pessoas percebem, apreendem, utilizam as informações e delas se lembram (Sternberg, 2008). As investigações desenvolvidas nesse campo teórico destacam que a forma pela qual algo é aprendido influencia a recuperação e a aplicação do conhecimento. Conforme Woolfolk (2000), no contexto escolar, o processamento profundo da informação exige que o aluno venha a investir esforços, fazer associações, elaborar, traduzir e reorganizar seus conhecimentos. Ademais, o estudante precisa estar cognitivamente engajado nas tarefas de aprendizagem, focalizar atenção nos aspectos importantes e relevantes daquilo que precisa ser aprendido e, sobretudo, regular e monitorar sua aprendizagem.

O modelo de processamento da informação é fundamentado na metáfora do

computador. Da mesma forma que o computador, a mente humana recolhe informações, realiza operações com as informações recolhidas a fim de modificar sua forma e seu conteúdo, armazena-as para recuperá-las, quando necessário, e formula respostas para elas. Assim, o processamento engloba aquisição, representação, retenção, armazenamento, recuperação e utilização da informação (Boruchovitch 2004; Bzuneck, 2004; Pfromm Neto, 2005; Woolfolk, 2000). Ao comparar o processamento da informação com o modelo dos computadores, três elementos básicos identificam um sistema informatizado. O primeiro refere-se à captação de dados ou informações do ambiente (*input*). O segundo diz respeito ao processamento pela máquina, frente ao que se denomina processamento. Já o último refere-se à saída das informações apresentada na tela, ou na forma impressa (Bzuneck, 2004).

Atividades mentais que envolvem observação, recepção, percepção, armazenamento, recuperação ou ação do sujeito sobre uma informação, bem como processos cognitivos como a atenção, a linguagem e, em especial, a memória são vastamente estudadas pela Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação (Pozo, *et al.*, 2004; Woolfolk, 2000). A memória, conforme pode ser visto em Sternberg (2008), é a maneira pela qual mantemos e acessamos nossas experiências anteriores e as utilizamos no presente. Nessa perspectiva teórica três são as operações comuns de memória: a primeira, denominada codificação, diz respeito à transformação de dados sensoriais em uma representação mental; a segunda, chamada armazenamento, é responsável por manter as informações codificadas na memória; por fim, a recuperação, resgata e emprega as informações armazenadas na memória.

De acordo com Sternberg (2008), o modelo tradicional de memória envolve três

armazenagens denominadas sensorial, de curto prazo e de longo prazo. A sensorial é capaz de armazenar quantidades relativamente pequenas de informações por períodos muito curtos de tempo e pode ser considerada como o arquivamento inicial de vários dados, que, posteriormente, são utilizados nas armazenagens de curto e médio prazo. Já a de curto prazo guarda informações por períodos um pouco mais longos, entretanto, com capacidade de acúmulo limitada. Com grande capacidade de armazenamento, a memória de longo prazo é responsável por manter as informações por períodos muito longos, de modo que todos os indivíduos dependem muito dela, pois a utilizam constantemente em suas atividades cotidianas. O autor ressalta, ainda, que a recuperação das informações não é apenas reconstrutiva, mas envolve o uso de várias estratégias.

De modo geral, as pesquisas atuais realizadas pelos estudiosos da Psicologia Cognitiva embasada na Teoria do Processamento da Informação destacam a importância atribuída às estratégias de aprendizagem no contexto da aprendizagem escolar. As investigações dessa área assinalam que a finalidade das estratégias de aprendizagem, no contexto escolar, é apoiar o aluno para controlar o seu sistema de processamento de informação, para que ele melhor adquira, armazene, recupere e utilize a informação. Apóiam o aluno na obtenção de maior e melhor aproveitamento de seus processos de aprendizagem, podendo beneficiar seu desempenho acadêmico. Assim, as estratégias de aprendizagem englobam recursos cognitivos e metacognitivos e auxiliam a aprendizagem (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch & Santos, 2006; Lenz, 2006; Pozo, 1996; Woolfolk, 2000). Uma gama de definições e classificações para as estratégias de aprendizagem pode ser encontrada na literatura. As principais delas são apresentadas a seguir.

2.1. Estratégias de Aprendizagem: principais conceituações e classificações

A literatura oferece uma variedade de definições para as estratégias de aprendizagem. Para Dembo (2001) elas se referem aos métodos ou às técnicas utilizados pelos estudantes para a aquisição de informações. Teóricos como Pressley, Forrest-Pressley, Elliot-Faust e Miller (1985), citados por Da Silva e De Sá (1997), apontam que as estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como processos de controle que contribuem com a realização de tarefas específicas e incluem comportamentos e pensamentos que facilitam a compreensão e a recuperação das informações. De acordo com o estudo de Weinstein e Mayer (1986) citado por Pintrich (2002), as estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como ferramentas que ajudam os alunos a constituírem a compreensão das informações, e as diferentes atividades de aprendizagem requerem o uso de ferramentas diferenciadas.

Como explica Veiga Simão (2001), as estratégias de aprendizagem são conceituadas como operações ou atividades mentais empregadas pelo estudante para facilitar e desenvolver os diversos processos de aprendizagem escolar. Em estudos posteriores, Lopes *et al.* (2004) salientaram que as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como processos que envolvem tomada de decisão, consciência e intencionalidade, em que o estudante elege e recupera, de modo estruturado, conhecimentos necessários para a realização de objetivos. Numa direção semelhante Lenz (2006) e Pozo, *et al.* (2004) as definem como ações conscientes e intencionais, selecionadas e implementadas pelos estudantes em suas tarefas escolares.

Assim, como lembrado por Da Silva e De Sá (1997), num nível mais amplo, as estratégias de aprendizagem são entendidas como os processos conscientes utilizados pelo

aluno para atingir objetivos de aprendizagem. De forma específica, podem ser compreendidas como qualquer procedimento empregado pelo aluno com o objetivo de desenvolver uma dada tarefa. Como pode ser visto em Woolfoolk (2000), estratégias de aprendizagem são planos globais utilizados pelo aluno para atingir objetivos e realizar tarefas de aprendizagem.

Na literatura, identifica-se uma diversidade de conceituações para as estratégias de aprendizagem. De modo geral, e em consonância com as definições ora apresentadas, as estratégias de aprendizagem possibilitam ao estudante o processamento, a organização, a retenção e a recuperação do material aprendido. Boas estratégias auxiliam o aluno a prestar atenção, permanecer envolvido, investir esforços e pensar sobre aquilo que está aprendendo, bem como a monitorar seu entendimento enquanto estuda. As investigações esclarecem, ainda, a respeito do caráter consciente e intencional do seu uso, o que contribui para a tomada de decisões e a regulação dos estados mentais do estudante. Todavia, alertam a respeito da necessidade de o aluno aprender a forma adequada de usá-las, ou seja, saber quando, como, porque e qual estratégia é mais apropriada numa dada situação. Assim, é possível apreender que a aprendizagem estratégica auxilia os alunos a desenvolverem seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais, além de promoverem o exercício da autorregulação de sua aprendizagem (Boruchovitch, 1999; 2008; Da Silva & De Sá, 1997; Lenz, 2006; Lopes da Silva, *et al.*, 2004; Pintrich, 2002; Pozo, 1996; Pozo, *et al.*, 2004; Veiga Simão, 2001; Woolfoolk, 2000). Além das definições identificam-se também, na literatura, classificações diversas das estratégias de aprendizagem, que são relatadas, a seguir.

Para estudiosos como Dembo (2001) e Garner e Alexander (1989) as estratégias de

aprendizagem podem ser organizadas em dois grupos: cognitivas e metacognitivas. As cognitivas estão relacionadas com os comportamentos e os pensamentos que interferem no processo de aprendizagem, de tal forma que a informação possa ser mais bem armazenada, enquanto as metacognitivas são consideradas procedimentos que o indivíduo utiliza com o objetivo de planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento. O planejamento envolve a organização de sequências de atividades adequadas para a aprendizagem de uma dada tarefa. Já o monitoramento se refere à capacidade de o indivíduo supervisionar seu próprio processo de aprendizagem, enquanto a regulação apóia o indivíduo para modificar seu comportamento de estudo e permitir uma melhora em suas dificuldades de compreensão.

Como pode ser visto em Boruchovitch (1993), para Weinstein e Mayer (1985) cinco são as categorias gerais das estratégias de aprendizagem: elaboração, ensaio, organização, monitoramento e afetivas. As de ensaio envolvem repetir para si palavras ou termos que precisam ser lembrados. As de elaboração incluem recursos como resumir, parafrasear e selecionar ideias principais de um texto, por exemplo. Já as de organização estão relacionadas às conexões estabelecidas entre os diferentes elementos dos conteúdos. Abarcam a organização de esquemas que demonstram semelhanças entre conceitos. As de monitoramento possibilitam ao sujeito a consciência a respeito do seu processo de aprendizagem. Abrangem, por exemplo, o autoquestionamento, que tem como objetivo identificar se houve ou não entendimento dos conteúdos. Além disso, incluem o estabelecimento de metas e a sua avaliação constante. Por fim, as afetivas estão relacionadas à minimização dos sentimentos desagradáveis que podem prejudicar a aprendizagem, tais como o controle da ansiedade e o planejamento adequado do tempo.

Outras estratégias de aprendizagem foram encontradas no estudo realizado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), tais como: autoavaliação, automonitoramento, organização e transformação, planejamento e seleção de metas, busca e registro de informações, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão.

O trabalho de Pozo (1996) apresenta diferentes tipos de estratégias, de modo que as de processamento superficial são distintas daquelas de processamento profundo. Pelo fato de o processamento superficial estar centrado nas características físicas ou estruturais dos estímulos, as estratégias desse tipo estão vinculadas à memorização ou à repetição literal da informação. Em contrapartida, o processamento profundo direciona ao significado e exige exercícios de abstração e compreensão da realidade. Outros dois grupos de estratégias podem ser identificados no estudo do mesmo autor: as associativas e as de reestruturação. As primeiras auxiliam na recordação literal da informação, sem alterar sua estrutura original, e, repassar, é a estratégia associativa mais investigada e requer do aluno a repetição consecutiva dos itens de aprendizagem durante sua aquisição, de modo que, sublinhar, destacar e copiar, por exemplo, são considerados recursos auxiliares a esse processo. As de reestruturação podem proporcionar um significado novo à informação e demandam estratégias de elaboração e organização. Já as de elaboração cumprem a função de relacionar um significado comum entre os conteúdos a serem aprendidos. Subdividem-se em simples e complexas. As simples ligam-se ao significado externo da aprendizagem, como por exemplo, elencar uma palavra-chave ou elaborar códigos. As complexas direcionam-se ao sentido interno e envolvem a leitura de textos e a elaboração de analogias, enquanto as de organização são consideradas mais sofisticadas e requerem uma

classificação hierárquica dos materiais de aprendizagem. Portanto, ao classificar, o aluno compõe categorias e, ao hierarquizar, elabora redes de conceitos e identifica estruturas.

Dansereau, Collins, MacDonald, Holley, Garland, Diekhoff e Evans (1979) diferenciam as estratégias primárias das de apoio. Empregadas diretamente sobre o material a ser aprendido, as primárias apoiam o estudante na organização, na integração e na elaboração das informações, enquanto as de apoio foram criadas para auxiliar o aluno a desenvolver e manter um bom estado interno, de modo a beneficiar a aprendizagem.

Autores como Pozo (1996), Veiga Simão (2001) e Woolfoolk (2000) alertam sobre a necessidade de distinguir estratégias de técnicas de aprendizagem. Enquanto as técnicas são usadas pelo estudante de modo mecânico, sem um fim de aprendizagem, o uso das estratégias de aprendizagem é sempre intencional e consciente, relacionado com a aprendizagem e direcionado a um objetivo. Ainda nesse sentido, Pozo, *et al.* (2004) destacam que todo procedimento pode ser utilizado de modo técnico ou estratégico. No uso como técnica, os processos metacognitivos não são ativados possivelmente por que as rotinas estejam automatizadas, ou pelo fato de que o controle do planejamento seja externo à pessoa que o efetua. Entretanto, quando uma mesma tarefa exige planejamento, execução e avaliação é bem provável que, nesse caso, a ação seja considerada como estratégica.

Existe um consenso na literatura de que as estratégias de aprendizagem apresentam naturezas distintas, ou seja, processos que envolvem desde rotinas simples, como rever um texto, até as mais complexas, como elaborar analogias, sempre com o propósito de atingir um objetivo de aprendizagem (Boruchovitch, 1999; Da Silva & De Sá, 1997; Pozo, 1996; Veiga Simão, 2001; Woolfoolk, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Também se

constata que as estratégias cognitivas e as metacognitivas, a implementação de planos de estudos, bem como o planejamento, a seleção e a organização da aprendizagem favorecem a autorregulação do aluno (Bidjerano & Dai, 2006; Boruchovitch, 2004; Cukras, 2005; Lenz, 2006).

Ao mesmo tempo, os estudos sugerem que, à medida que os estudantes avançam na escolarização formal, progressivamente, adquirem algumas técnicas para o estudo. Contudo, é sabido que os alunos não melhoram espontaneamente a forma de estudar e aprender, entretanto, estratégias de aprendizagem podem ser aprendidas ou alteradas mediante formação adequada (Bidjerano & Dai, 2006; Boruchovitch, *et al.*, 2005; Veiga Simão, 2001). Tendo em vista tal entendimento, na visão dos estudiosos dessa temática, para que o aluno aprenda a utilizar de modo estratégico seus conhecimentos, é preciso, antes de tudo, que tenha vivenciado esse aprendizado em suas atividades acadêmicas (Boruchovitch, *et al.*, 2005; Lopes da Silva, *et al.*, 2004; Monereo, Pozo & Castelló, 2004; Woolfolk, 2000).

Estudos internacionais e nacionais com estudantes universitários revelam que grande parte dos universitários ingressa no Ensino Superior tendo pouco conhecimento sobre o uso adequado das estratégias de aprendizagem, sobre as diferentes tarefas cognitivas e, principalmente, sobre eles mesmos (Boruchovitch, 2008; Pintrich, 2002; Yip, 2007; Zenorine & Santos, 2003). Tal realidade parece estar presente também nos cursos de formação de professores, de modo que, antes de ensinar a aprender, o professor precisa ter aprendido como se aprende, selecionando, elaborando e tomando decisões a respeito do que deve aprender, como deve aprender, e com que finalidade utilizar as estratégias de aprendizagem (Boruchovitch, *et al.*, 2005; Veiga Simão, 2001). A seguir, pesquisas

internacionais e nacionais sobre as estratégias de aprendizagem com estudantes dos cursos de formação de professores são apresentadas.

2.2. Pesquisas internacionais e nacionais sobre as estratégias de aprendizagem nos cursos de formação de professores

Para melhor compreender como os estudantes universitários inseridos nos cursos de formação de professores conhecem e utilizam em suas atividades acadêmicas as estratégias de aprendizagem, buscaram-se, na literatura internacional e nacional, estudos e pesquisas em torno desta temática. É válido ressaltar que a seleção da produção científica internacional e nacional foi realizada nas bases de dados, nos periódicos eletrônicos *Scientific Library On Line – SciELO*, Biblioteca Virtual da Saúde – BVS-Psi, *American Psychological Association – APA*, *Education Resources Information Center – ERIC* e *Science Direct* e em periódicos impressos. As principais publicações internacionais e nacionais relativas às áreas de Psicologia e Educação foram consultadas. A revisão de literatura contemplada neste estudo abrange o período entre os anos de 2000 a 2010. As palavras-chave que nortearam a busca internacional foram *learning strategies* e *pre-service teachers*. Já a investigação nacional foi direcionada pelos termos “estratégias de aprendizagem”, “formação de professores” e “aluno universitário”.

É válido ressaltar os critérios que nortearam a seleção das pesquisas internacionais e nacionais para a construção do presente capítulo. Foram incluídos os trabalhos que envolveram apenas os estudantes dos cursos de Graduação, que potencialmente, estão voltados para a formação de professores, ou seja, estudos que abrangeram universitários

especialmente do Curso de Pedagogia e/ou dos cursos que têm a licenciatura como possibilidade. Além disso, foram selecionadas apenas as pesquisas que objetivaram investigar o conhecimento e o uso das estratégias de aprendizagem pelos futuros professores, em suas atividades acadêmicas. Inicialmente, seguindo a ordem cronológica da mais antiga para a mais atual, as investigações sobre como universitários inseridos nos cursos de formação de professores conhecem e utilizam as estratégias de aprendizagem são apresentadas. No mesmo sentido, os estudos de revisão bibliográfica são descritos.

Também foram localizadas investigações relacionadas ao desenvolvimento e à promoção de programas de intervenção em estratégias de aprendizagem, bem como as voltadas para o desenvolvimento da autorreflexão do aluno inserido nesses cursos. Além desses, estudos de validação de instrumentos utilizados para a mensuração das estratégias de aprendizagem de estudantes universitários foram encontrados (Bartalo, 2006; Santos, Boruchovitch, Primi, Bueno & Zenorine, 2004; Joly, Cantalice & Vendramine, 2004; Joly & Paula, 2005). Entretanto, é importante esclarecer que, pelo fato de essas pesquisas não estarem relacionadas com a investigação do conhecimento e do uso das estratégias de aprendizagem pelos futuros professores, foram excluídas da presente revisão. A seguir, os dados provenientes da literatura internacional e nacional acerca do conhecimento e uso das estratégias de aprendizagem por estudantes universitários, são descritos.

2.2.1. Literatura Internacional

García (2000), em seu trabalho, investigou diferenças de gênero e estratégias de estilo e aprendizagem, em 991 estudantes universitários dos cursos de Física, Química, Arquitetura, Direito, Psicologia, Formação de Professores e Letras de uma universidade

espanhola. Dados gerais sugerem que as mulheres demonstram mais receio de fracassar nas atividades acadêmicas, enquanto os homens têm mais atitudes negativas frente ao estudo. No que se refere às estratégias de aprendizagem observou-se maior uso pelas mulheres, em todas as graduações, exceto na de Letras. As estratégias de aprendizagem se diferenciam conforme a carreira estudada. As alunas dos cursos de formação de professores, quando comparadas com os alunos, obtêm pontuações mais elevadas nos itens das escalas que medem a motivação, o interesse e as atitudes para o estudo, a administração do tempo e as estratégias cognitivas, como elaborar resumos, diagramas e sínteses.

Semelhanças e diferenças no uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas foram investigadas por Hwang e Vrongistinos (2002). A amostra foi composta por 41 estudantes do Sul da Califórnia com altos e baixos rendimentos acadêmicos em cursos de formação de professores. Os resultados desse estudo evidenciam uma forte relação entre o uso das estratégias de aprendizagem autorreguladas e o bom desempenho dos alunos participantes. Os autores salientaram, além disso, que planejar, estabelecer metas, fazer uso de estratégias de aprendizagem eficazes, além de monitorar e avaliar os processos de aprendizagem constituíram ações empreendidas pelos futuros professores que apresentaram um desempenho acadêmico superior.

O propósito de Tavares e colaboradores (2003) foi conhecer as atitudes e as estratégias de aprendizagem mais empregadas por 370 alunos de quatro diferentes cursos de Graduação, inclusive por professores do primeiro ciclo do Ensino Básico, de uma universidade portuguesa. Constituiu ainda objetivo dos autores a validação do “Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudos” (QACE). No que concerne às estratégias de aprendizagem encontrou-se que, a maior parte dos estudantes da amostra

relatou utilizar as de planificação e sequenciação em seus estudos, bem como organizar rotinas de execução das atividades. Estudantes do sexo feminino relataram utilizar mais estratégias de estudos que os do sexo masculino. Os alunos ainda afirmam fazer uso das de reforço de participação nas aulas e frequência às mesmas. Os dados sugerem que os estudantes sem histórico de reprovações demonstram empregar mais e melhores estratégias de aprendizagem. Quanto às propriedades métricas do instrumento, os autores afirmam que as análises estatísticas apresentam resultados consistentes e semelhantes aos de outros estudos realizados com alunos universitários.

As estratégias para aprendizagem de uma segunda língua de 1006 estudantes universitários provenientes de oito cursos de Graduação, inclusive Educação Primária, de uma universidade de Hong Kong foram analisadas por Peacock e Ho (2003). Os resultados mostraram que os alunos relataram baixa utilização de todas as estratégias cognitivas e metacognitivas na aprendizagem do idioma. Segundo os autores, isso provavelmente ocorre pelo fato de os estudantes não assumirem um papel ativo em sala de aula, não demonstrarem interesse e não compreenderem a aprendizagem de uma língua como de alta prioridade. As mulheres relataram maior uso das estratégias metacognitivas do que os homens. Quanto aos alunos de Educação Primária, eles parecem negligenciar o uso de estratégias cognitivas. Os autores ainda alertam a respeito da necessidade dos docentes aplicarem em suas disciplinas a formação estratégica de conteúdos.

Em uma pesquisa realizada durante três anos no curso de formação de professores da Universidade de Hong Kong, Harfitt e Tavares (2004) investigaram a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e autônomas. A amostra foi constituída por 116 estudantes de duas turmas de futuros professores e três turmas de professores em

atuação. Os autores relatam como os participantes desenvolveram suas aprendizagens por meio de um processo reflexivo de estudo e crescimento profissional. Enfatizam que a reavaliação feita pelos professores na ativa das suas próprias atuações possibilitou novas pedagogias e renovou o compromisso com melhores práticas educacionais.

Numa pesquisa realizada em uma universidade mexicana, Quezada (2005) buscou descrever especialmente as estratégias de aprendizagem de estudantes universitárias do Chile de um curso de formação de educadoras infantis. Seus relatos sugerem que elas apresentaram um nível adequado de estratégias de aprendizagem quanto às atitudes e à valorização da disposição e interesse geral para o estudo. No entanto, demonstraram uso pouco apropriado das estratégias motivacionais, de preparação para os exames e para o controle da ansiedade.

Tendo como foco os cursos de Graduação em Artes Cênicas e Educação Matemática de uma universidade privada norte americana, McVarish e Salvatore (2005) desenvolveram uma pesquisa qualitativa para observar o processo de aprendizagem dos estudantes. Os alunos foram convidados a elaborar, em jornais reflexivos e portfólios, registros daquilo que aprendiam, observavam, experienciavam e refletiam a respeito do seu próprio processo de aprendizagem. Os autores concluíram que a autoavaliação auxiliou os educandos a examinarem suas crenças pessoais sobre sua maneira de aprender, a fim de repensarem, reformularem e aprofundarem suas concepções de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Cabral e Tavares (2005) examinou em 1000 alunos “ingressantes” no Ensino Superior de cursos de licenciatura em Ciências e Engenharias de quatro universidades portuguesas, o papel das competências de leitura, compreensão e escrita para o sucesso acadêmico universitário, procurando levantar as estratégias de aprendizagem

empregadas com mais frequência pela população investigada. Os resultados obtidos indicam um emprego maior de estratégias associadas à releitura, à utilização do contexto, à capacidade de captar as ideias principais de um texto, a tomar notas das aulas e a revisar os textos utilizando vocabulário específico. Tais estratégias, segundo os autores, estão associadas ao treino e requerem um nível reduzido de abstração e pouco envolvimento cognitivo por parte dos sujeitos. Por outro lado, as menos relatadas foram as de elaboração, monitoramento e envolvimento com a aprendizagem, associadas à abordagem mais profunda da informação.

Por meio de um estudo longitudinal, Perry, Phillips e Hutchinson (2006), investigaram em 19 estudantes canadenses de cursos de formação de professores, a realização de tarefas e a elaboração de práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem autorregulada. De modo geral, os resultados sugerem que o trabalho com os estudantes ao longo dos anos em que essa pesquisa foi realizada lhes proporcionou reflexões sobre sua futura atuação pedagógica. Eles compreenderam a necessidades de elaborar e implementar, em futuras práticas, ações educacionais sustentadas pelos princípios da aprendizagem autorregulada.

Birenbaum e Rosenau (2006) investigaram as estratégias eficazes de aprendizagem e as crenças motivacionais de 360 estudantes de Israel, sendo a metade deles, futuros professores e compararam os dados com os de professores em exercício. No que se refere às estratégias de aprendizagem, os resultados indicam que os professores em exercício, tendem, em seu processo de estudo, a empregar mais atividades que possibilitam a aprendizagem significativa. Os autores sugerem ainda reformulações nos programas de formação de professores.

A intenção de Yip (2007) foi investigar as diferenças na aprendizagem e o uso de estratégias de aprendizagem de 180 alunos com baixo e o alto rendimento, nos cursos de Graduação em Artes e Ciências Sociais, Negócios, Educação e Direito de uma universidade chinesa. Os resultados revelaram que alunos com alto desempenho acadêmico relatam maior emprego de estratégias de estudo e aprendizagem. Em contrapartida, aqueles com menor aproveitamento utilizam, com menos frequência, tais recursos. Dessa forma, é possível apontar que os alunos que mais utilizam estratégias de estudo e aprendizagem, possivelmente, apresentam melhor desempenho acadêmico, confirmando, assim, que elas podem melhorar o desempenho acadêmico de estudantes universitários.

Estudar a relação entre os diferentes tipos de orientações motivacionais e a utilização de estratégias cognitivas e de autorregulação constituiu o propósito de pesquisa de Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda e Rosário (2007). A amostra foi composta por 632 estudantes de Graduação das diferentes licenciaturas de uma universidade espanhola. Os dados sugerem que quanto maiores os escores, no que se refere às metas de aprendizagem, mais alto é o emprego de estratégias de aprendizagem. Entretanto, quanto maior o emprego de metas de evitação do trabalho, de metas *performance*-aproximação e *performance* de evitação, menor é a utilização de estratégias de aprendizagem pelos participantes, principalmente àquelas relacionadas à aprendizagem mais profunda e autorregulada.

A pesquisa de Ribeiro e Silva (2007) analisou a existência de diferenças nas estratégias autorregulatórias de 518 alunos, das áreas de Ciências e Humanidades, de uma universidade portuguesa. Para isso, o instrumento utilizado foi o “Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudos – QACE” (Bessa e Tavares, 2003). Os resultados indicam

que os estudantes da amostra relatam utilizar mais estratégias cognitivas e metacognitivas de gestão e monitoramento. Todavia, os dados não indicaram diferenças significativas entre as diferentes áreas de formação.

Mediante uma pesquisa quantitativa Bidjerano e Daí (2007) examinaram a relação entre os cinco grandes modelos de personalidade, a autorregulação e a utilização de estratégias de aprendizagem. A amostra foi composta por 219 estudantes universitários dos cursos de Psicologia, Educação, Comunicação, História, Matemática, Sociologia, Biologia e Artes de uma universidade norte-americana. De maneira geral, os resultados do estudo mostram que personalidade, autorregulação e estratégias de aprendizagem podem agir conjuntamente no contexto educacional. Quando comparados com os estudantes em formação, professores em exercício demonstram maior uso de estratégias de elaboração e de organização. O pensamento crítico, a metacognição, a autorregulação, a motivação intrínseca e a autoeficácia aparecem com maior frequência no relato dos professores na ativa. Já no teste relativo à ansiedade, as pontuações são menores entre os universitários.

O propósito de Wong (2007) foi investigar a motivação e as estratégias para aprendizagem da língua inglesa em 70 alunos de um curso de formação de professores, em Hong Kong. Ao examinar os dados, concluiu que a motivação para aprender a referida língua justifica-se pelo fato dessa ser útil para o futuro do estudante, bem como poder auxiliá-lo na integração com outras culturas. Os dados revelam uma postura passiva dos alunos da amostra. Os participantes relatam empregar diferentes estratégias de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Nas atividades em classe descrevem que a ansiedade é um fator que afeta sua motivação para a aprendizagem da língua inglesa. Já nos estudos realizados fora da sala de aula, relatam preocupação quanto à compreensão dos

tópicos trabalhados pelos professores, sugerindo maior uso da estratégia de revisar os conteúdos.

Moos e Azevedo (2008) desenvolveram um estudo com 49 estudantes de Graduação de cursos das Ciências Humanas, matriculados na disciplina de Psicologia Educacional de uma universidade pública no Meio Atlântico. Os autores investigaram a relação entre o conhecimento prévio dos alunos na disciplina e a autorregulação para a aprendizagem com a hipermédia. Os resultados sugerem que aqueles estudantes que relataram amplo conhecimento prévio do conteúdo utilizavam mais estratégias de monitoramento e planejamento, ou seja, fizeram uso de estratégias metacognitivas. Conhecer previamente um domínio, segundo os autores, está significativamente relacionado com a utilização de processos específicos de autorregulação. Entretanto, aqueles com reduzido conhecimento anterior empregaram apenas estratégias cognitivas, como resumir e anotar e tenderam a utilizar menor variedade delas durante a aprendizagem.

Sahin (2008) investigou 279 estudantes de cinco cursos de Graduação à distância de uma universidade norte-americana e os resultados foram posteriormente comparados com os de estudantes de cursos presenciais em Agricultura, Negócios, Design, Educação, Engenharia e Medicina Veterinária. Seu propósito foi compreender as relações entre as características dos alunos e a percepção da sua aprendizagem em cursos baseados na *web*. Os alunos, de modo geral, relataram maior uso de estratégias superficiais de aprendizagem, de modo a destacar a elaboração de resumos como um recurso de apoio à sua aprendizagem.

Ainda com foco nos cursos de Graduação à distância, Ng (2008) avaliou as metas de realização, as estratégias de aprendizagem e as de autorregulação, além das crenças e das

atitudes de 797 alunos de uma universidade de Hong Kong. No que concerne às estratégias de aprendizagem, os resultados sugerem que os estudantes empregam estratégias favoráveis à sua autorregulação.

O estudo realizado por Mather e Champagne (2008) buscou identificar diferenças no uso de estratégias de aprendizagem entre as várias áreas do conhecimento, em uma universidade canadense. A amostra foi constituída por 436 alunos, advindos dos cursos de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Saúde. Os autores registraram que os estudantes dos cursos de Graduação da área de Ciências Humanas relataram uso de uma variedade maior de estratégias de aprendizagem, quando comparados com os demais colegas.

Numa pesquisa de natureza qualitativa, Kramarski e Michalsky (2009) observaram, por três anos, o crescimento profissional de 194 futuros professores em Israel. Analisaram a autorregulação para a aprendizagem em contexto e conhecimento pedagógico, além de percepções de ensino e aprendizagem. Os dados mostram que os ambientes de aprendizagem favorecedores à autorregulação beneficiam a formação dos futuros professores. Alertam, ainda, para a urgência em se modificarem as metas dos cursos responsáveis pela formação de professores, de modo a garantir a construção de conhecimentos que possibilitem a autorregulação e a promoção de práticas de ensino e aprendizagem centradas no aluno.

Soares, Guisande, Almeida e Páramo (2009) objetivaram investigar a preparação acadêmica e as estratégias de aprendizagem como preditoras do rendimento acadêmico de 455 estudantes universitários. Participaram da pesquisa ingressantes dos cursos de Graduação em Economia, Ciência e Tecnologia e Humanidades de uma universidade de

Portugal. Os resultados evidenciam que a preparação foi considerada como a mais forte preditora do sucesso acadêmico no primeiro ano da universidade. Uma pontuação mínima, de acordo com os autores, foi atribuída às estratégias de aprendizagem como sendo recursos auxiliares ao bom desempenho escolar.

Uma investigação envolvendo 167 futuros professores de língua inglesa em uma universidade da Turquia foi desenvolvida por Kavasoglu (2009). Este estudo salientou que os alunos da amostra utilizam estratégias metacognitivas com mais frequência. Quanto ao gênero os resultados sugerem diferenças estatisticamente significantes no emprego de estratégias de aprendizagem, favorecendo as alunas em detrimento dos alunos. O autor especifica que a utilização de tais estratégias configura-se como essencial para a aprendizagem bem sucedida de línguas.

Em uma universidade norte-americana, Knight (2010) investigou as diferentes estratégias de aprendizagem empregadas por 46 universitários do curso de Geografia, ao acessar um ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados apontam que três abordagens de aprendizagem são identificadas, sendo duas delas de superfície e a outra de profundidade. Os estudantes que adotaram estratégias profundas, como retomar conteúdos anteriores, revisar as aprendizagens e elaborar anagramas, apresentaram desempenho relativamente superior, quando comparados com aqueles que relaram o uso das de superfície. Além disso, estudantes do sexo feminino relatam maior uso de estratégias de aprendizagem que os alunos do sexo masculino.

Na literatura internacional encontram-se ainda estudos de revisão bibliográfica relativos às estratégias de aprendizagem dos estudantes universitários. Esses trabalhos são relatados a seguir.

Vermunt e Vermetten (2004) realizaram uma revisão bibliográfica de estudos realizados no período de 1994 a 2004, sobre os padrões de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior, as relações entre as estratégias de aprendizagem, as concepções e as orientações do aprender. Dados sobre as estratégias de aprendizagem sugerem que os alunos variam em sua utilização, conforme os diferentes cursos e atividades acadêmicas desenvolvidas. Sugerem também que os exames realizados no ano de ingresso do estudante no Ensino Superior dificilmente avaliam o uso de suas estratégias de aprendizagem, bem como o seu pensamento crítico, analítico e concreto. Alertam a respeito da necessidade de o aluno universitário aprender a estudar e a ter conhecimento sobre si enquanto aprendiz, das tarefas acadêmicas e das estratégias de aprendizagem. Assinalam a possibilidade de as estratégias de aprendizagem influenciarem os padrões de aprendizagem dos estudantes, seu nível de processamento e o aumento da sua autorregulação. Tais melhorias poderão beneficiar os resultados de aprendizagem, pelo fato de serem suscetíveis às influências educacionais. Os autores ainda salientam a questão da formação dos professores, da promoção de ambientes favoráveis à aprendizagem mais significativa e da implementação e da avaliação de programas de estudos adequados à formação global do aluno e à aprendizagem.

Singleton e Newman (2009), num estudo de revisão teórica, identificaram estratégias de aprendizagem eficazes para os estudantes universitários. Alguns dos exemplos de estratégias destacados no trabalho referem-se ao planejamento da aprendizagem, à elaboração de perguntas que exigem diferentes níveis de compreensão e às atividades de escritas reflexivas, tais como jornais, diários e escritas breves. Os autores sugerem ainda a necessidade de se promoverem mudanças na organização das propostas

pedagógicas universitárias, de modo que o aluno assuma, no processo de aprender, seu papel ativo.

De maneira geral, os estudos empíricos provenientes da literatura internacional descrevem de que forma os estudantes dos cursos de formação de professores conhecem e utilizam as estratégias de aprendizagem em suas atividades acadêmicas. Além desses, localizam-se, em menor proporção, trabalhos de revisão teórica. Em resumo, destacam, em sua maioria que os futuros professores utilizam, de forma inadequada, as estratégias de aprendizagem (Amado, *et al.*, 2009; Cabral & Tavares, 2005; Quezada, 2005; Peacock & Ho, 2003; Ribeiro & Silva, 2007; Soares, *et al.* 2009; Vermunt & Vermetten, 2004; Wong, 2007). Há pesquisas apontando que os alunos variam no uso das estratégias de aprendizagem em função do curso e do ano em que estão inseridos (García, 2000; Mather & Champagne, 2008; Vermunt & Vermetten, 2004). Destacam que alunas dos cursos de formação de professores e os estudantes dos cursos de Graduação da área de Ciências Humanas relatam uma variedade maior do uso de estratégias de aprendizagem (García, 2000; Mather & Champagne, 2008). Encontram-se ainda trabalhos enfatizando que as mulheres empregam mais tais estratégias em suas atividades de estudo (García, 2000; Peacock & Ho, 2003; Kavasoglu, 2009; Knight, 2010; Tavares, *et al.* 2003).

Outros trabalhos sugerem que o uso frequente de estratégias de aprendizagem pode favorecer o desempenho acadêmico (Hwang & Vrongistinos, 2002; Kramarski, & Michalsky, 2009; Yip, 2007) e que os estudantes sem reprovação nos estudos demonstram utilizar mais estratégias de aprendizagem que aqueles com histórico de reprovação (Moos & Azevedo, 2008; Tavares, *et al.*, 2003).

Encontram-se, ainda, investigações destacando a necessidade de o aluno

universitário se tornar um aprendiz reflexivo, além de aprender a estudar e a utilizar, de forma consciente e intencional, as estratégias de aprendizagem (Tavares, *et al.*, 2003; Vermunt & Vermetten, 2004; Wong, 2007). Além disso, observa-se que os trabalhos indicam que os professores universitários precisam aplicar em suas disciplinas a formação estratégica dos conteúdos (Birenbaum & Rosenau, 2006; Harfitt & Tavares, 2004; Quezada, 2005; Peacock & Ho, 2003; Valle, *et al.*, 2007; Vermunt & Vermetten, 2004).

Até aqui foram revistas as pesquisas provenientes da literatura internacional. Estudos relativos à literatura brasileira sobre as estratégias de aprendizagem com alunos dos cursos de formação de professores são apresentados a seguir.

2.2.2. Literatura Nacional

Em uma revisão de literatura nacional acerca das estratégias de aprendizagem, Boruchovitch (1999) assinala que houve um aumento considerável de pesquisas em torno dessa temática. Entretanto, considera-se que, infelizmente, a produção científica brasileira sobre as estratégias de aprendizagem ainda é reduzida. Destaca-se um maior número de trabalhos com alunos no ensino fundamental (Boruchovitch, Santos, Costa, Neves, Cruvinel, Primi, Guimarães, 2006; Boruchovitch & Costa, 2004; Boruchovitch & Gomes, 2005; Costa & Boruchovitch, 2000; Costa, 2005; Cruvinel, 2009; Gomes, 2008; Gomes & Boruchovitch, 2005; Oliveira, 2008; Rios, 2005; Serafim, 2009). Contudo, atualmente, a identificação e o uso de estratégias de aprendizagem por alunos do contexto universitário têm constituído objeto de investigação por pesquisadores nacionais (Boruchovitch, *et al.* 2005; Boruchovitch, 2008; Santos, 2008; Cardoso & Bzuneck, 2004). Nos estudos já

realizados com alunos dos cursos de formação de professores, os dados sugerem que pesquisas sejam realizadas não apenas com os professores em atuação, mas também com aqueles que pretendem tornar-se professores, a fim de contribuir para com sua formação no contexto universitário. No entanto, conforme salienta Santos (2008) os estudos que enfocam o professor como aquele que aprende ainda são escassos.

Com o objetivo de compreender a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem por alunos universitários, Zenorine e Santos (2003) investigaram possíveis relações entre os tipos de metas, a utilização de estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico de 189 alunos de uma universidade particular. Os resultados sugerem que o desempenho acadêmico dos participantes não se correlacionou significativamente com a meta aprender, ao passo que a meta aprender foi correlacionada com os diferentes tipos de estratégias de aprendizagem. Participantes do sexo feminino relataram maior uso de estratégias de aprendizagem e melhor desempenho acadêmico.

Conhecer as metas de realização, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção de aprendizagem por alunos de cursos superiores constituiu o objetivo do estudo realizado por Cardoso e Bzuneck (2004). Em duas instituições públicas do Estado do Paraná, os autores investigaram 106 alunos dos cursos de Tecnologia em Informática e Pedagogia, em duas disciplinas específicas de cada um deles. Os dados apontam não haver diferenças significativas entre os grupos quanto às metas aprender, egoaproximação e evitação do trabalho. Entretanto, grandes diferenças foram percebidas quanto às metas aprender e evitação do trabalho. No que se refere às estratégias de aprendizagem, nota-se que algumas são diferentes em função curso frequentado pelo estudante. De acordo com os autores, a relação entre a percepção meta aprender e a exigência de esforço, o emprego das

metas aprender e egoaproximação e o uso de estratégias de aprendizagem foram significativas. Quando comparados com os alunos do curso de Tecnologia da Informação, os estudantes de Pedagogia relataram empregar mais estratégias auxiliares de estudo, tais como técnicas de apoio ou recursos para aprender ou recordar uma nova informação, como repetir, elaborar e fazer resumos.

O objetivo de Portilho (2005) foi investigar o processo de aprendizagem de alunos dos primeiros e últimos períodos dos cursos de Direito, Arquitetura, Pedagogia e Farmácia de uma universidade privada do Estado do Paraná. Como temáticas centrais do processo de aprendizagem, a autora destacou os estilos de aprendizagem e a metacognição. Ao examinar os dados, pode-se concluir que os participantes empregam estratégias metacognitivas em suas atividades acadêmicas, e, os estudantes do último ano as utilizam mais do que os ingressantes.

Numa pesquisa de natureza qualitativa, L. C. Santos (2005) analisou as contribuições dos processos metacognitivos para facilitar, estimular e melhorar a capacidade de aprendizagem de alunos do Curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior do Estado do Paraná. Dos cinco instrumentos aplicados pela pesquisadora, três deles examinaram a tomada de consciência, a motivação, o uso de estratégias de aprendizagem, a autorregulação e os conhecimentos dos participantes sobre seus próprios processos metacognitivos. A análise dos dados sugere que, os estudantes, ao refletirem sobre seus processos de aprendizagem podem-se conscientizar de suas ações como aprendizes, conduzindo-os, possivelmente, à sua autorregulação. A autora ainda destaca a metacognição como um caminho para uma melhor aprendizagem e para o desenvolvimento da autonomia de estudantes universitários.

A pesquisa de L. C. Santos (2005) ainda verificou a percepção de quinze professores universitários quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes participantes do estudo anteriormente descrito. Por meio de um questionário fechado, a autora identificou que os professores demonstraram estar receptivos aos conhecimentos que possam contribuir para a sua atuação docente. De acordo com o relato dos participantes, a prática pedagógica quando sustentada na metacognição pode facilitar, estimular e melhorar os processos de aprender de professores e alunos.

A pesquisa de Santos (2006) analisou algumas reações psicológicas de 232 alunos do Ensino Superior do Estado do Paraná de sete cursos de Graduação, inclusive Pedagogia, no que se refere à motivação, às metas de realização e ao uso de estratégias de aprendizagem. Os resultados sugerem que a amostra investigada que se orienta pela meta aprender administra melhor seu tempo para estudo. Já aqueles que empregam a meta evitação de trabalho não adotam tal comportamento em suas atividades acadêmicas.

Numa pesquisa de natureza exploratória, Bartalo e Guimarães (2008) investigaram o uso de estratégias de estudo e aprendizagem em 109 estudantes de cursos superiores de Arquivologia e Biblioteconomia de duas instituições públicas dos Estados de São Paulo e do Paraná e compararam os dados com o desempenho de 17 outros cursos de Graduação, inclusive o de Pedagogia, de instituições públicas de Ensino Superior. De maneira geral, os dados indicam um baixo desempenho na avaliação do gerenciamento de tempo. Estudantes do Curso de Pedagogia apresentaram melhor desempenho na avaliação do uso de estratégias de processamento da informação, de concentração para os estudos e nas estratégias motivacionais, quando comparados com os alunos dos cursos de Arquivologia e Biblioteconomia.

Com o objetivo de conhecer o professor como estudante, Santos (2008) investigou as estratégias de aprendizagem em 35 professoras em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da rede estadual do interior de São Paulo. Os resultados revelam uma compreensão equivocada das participantes, quanto ao conceito de estratégias de aprendizagem, confundido por elas, com o de estratégias de ensino. Quanto ao uso das estratégias de aprendizagem, os dados sugerem que tanto as cognitivas, como as metacognitivas parecem ser utilizadas com frequência pelas professoras. As mais empregadas referem-se a reler as informações, procurar no dicionário palavras desconhecidas, ler textos indicados pelo professor, fazer anotações e verificar a compreensão de um texto, no decorrer de sua leitura. Usadas em menor proporção, encontram-se as estratégias de controle da ansiedade frente às atividades avaliativas, elaboração de perguntas e respostas sobre assuntos estudados, identificação de ideias principais, construção de diagramas e mapas conceituais e repetição oral das informações.

Ainda, na literatura nacional, trabalhos de revisão bibliográfica a respeito do emprego das estratégias de aprendizagem por estudantes dos cursos de formação de professores e por professores em exercício podem ser localizados, e, em seguida, são descritos.

Na revisão bibliográfica sobre as estratégias de aprendizagem nos cursos de formação de professores empreendida por Boruchovitch *et al.* (2005) buscaram-se em pesquisas internacionais e nacionais, a fundamentação teórica e os principais modelos de intervenções em estratégias de aprendizagem. As autoras também descreveram os esforços empreendidos por pesquisadores nacionais nos estudos realizados com as variáveis de investigação “estratégias de aprendizagem” e “formação de professores”. Sugerem que

novas pesquisas brasileiras sejam realizadas com o propósito de desenvolver programas de intervenção em estratégias de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo nos cursos de formação de professores.

Santos e Boruchovitch (2009) realizaram um levantamento da produção de conhecimento internacional e nacional sobre as estratégias de aprendizagem nos cursos de formação de professores, referente ao período entre os anos de 1982 e 2009. De acordo com os autores, é notório o maior número de estudos advindos da literatura internacional, em comparação com a nacional. Além disso, reduzidos são os estudos empreendidos no Brasil sobre as estratégias de aprendizagem com o professor em exercício ou com os alunos nos cursos de formação de professores.

De modo geral, e em consonância com os achados na literatura internacional, os alunos universitários brasileiros demonstraram uso pouco eficiente das estratégias de aprendizagem (Bartalo & Guimarães, 2008; Cardoso & Bzuneck, 2004; Santos, 2005; Zenorine & Santos, 2003). Outro estudo sugere que estudantes do sexo feminino relataram maior uso de estratégias de aprendizagem em suas atividades acadêmicas (Zenorine & Santos, 2003). Além disso, ficou evidente que os alunos do Ensino Superior variam na utilização de estratégias de aprendizagem, em função do curso e do ano em que estão inseridos (Cardoso & Bzuneck, 2004; Portilho, 2005). Os resultados das pesquisas sugerem que os estudantes que empregam estratégias de aprendizagem em seus hábitos de estudo apresentam maior e melhor desempenho acadêmico (Cardoso & Bzuneck, 2004; Zenorine & Santos, 2003). Entre os pesquisadores nacionais é consenso quanto a necessidade de os alunos universitários adotarem posturas reflexivas sobre seu próprio aprendizado (Boruchovitch, *et al.*, 2005; Portilho, 2005; Santos, 2005).

É válido ainda ressaltar que a presente revisão das pesquisas nacionais trata, de maneira específica, do conhecimento e do uso das estratégias de aprendizagem por alunos que se tornarão professores. No que se refere aos estudos realizados especialmente com estudantes dos cursos de formação de professores, a análise da literatura demonstra que, no contexto brasileiro, são escassos os estudos sobre as estratégias de aprendizagem e o “aprender a aprender” com esses estudantes universitários (Boruchovitch, *et al.*, 2005; Santos & Boruchovitch, 2009).

Os trabalhos nacionais sobre as estratégias de aprendizagem de alunos dos cursos de formação de professores são ainda reduzidos (Bartalo & Guimarães, 2008; Boruchovitch *et al.*, 2005; Cardoso & Bzuneck, 2004; Portilho, 2005; Santos, 2006; Santos & Boruchovitch, 2009; Zenorine & Santos, 2003). Destacam o emprego de estratégias auxiliares de estudo, de técnicas de suporte ou de recursos para aprender ou recordar uma nova informação, tais como repetir, elaborar e fazer resumos (Cardoso & Bzuneck, 2004; Santos, 2005). Alertam que o uso de estratégias metacognitivas pode proporcionar aos estudantes reflexões sobre seus processos de aprendizagem (Portilho, 2005; Santos, 2005). Apontam que estudantes do Curso de Pedagogia apresentam desempenho significativo na avaliação do uso de estratégias de processamento da informação, de concentração para os estudos e nas motivacionais, quando comparados com os alunos de outros cursos (Bartalo & Guimarães, 2008).

O levantamento das pesquisas internacionais e nacionais demonstra um maior número de estudos provenientes da literatura estrangeira. Em síntese, no exterior e no Brasil, os esforços empreendidos nos estudos têm sugerido que, infelizmente, o aluno, ao ingressar na universidade, desconhece ou pouco conhece e utiliza as estratégias de

aprendizagem em suas tarefas acadêmicas (Cukras, 2006; Boruchovitch, *et al.*, 2005; Pintrich, 2002; Rodrigues, *et al.*, 2005; Tavares, *et al.*, 2003; Santos & Boruchovitch, 2009). As pesquisas evidenciam a urgência da implementação da formação estratégica de conteúdos no contexto universitário (Birenbaum & Rosenau, 2006; Harfitt & Tavares, 2004; Quezada, 2005; Peacock & Ho, 2003; Valle, *et al.*, 2007; Vermunt & Vermetten, 2004) e sustentam ainda a necessidade de inserção do ensino das estratégias de aprendizagem e do “aprender a aprender” nos cursos com alunos que se tornarão, futuramente, professores (Boruchovitch, *et al.*, 2005; Santos & Boruchovitch, 2009, Veiga Simão, 2001).

Frente ao exposto, nota-se que apoiar os alunos no desenvolvimento de processos de autorregulação e estratégias de aprendizagem efetivas que enfoquem a atenção e o esforço, para que, assim, processem profundamente a informação e monitorem seu entendimento torna-se imprescindível (Almeida, 2002; Boruchovitch, 2004; Veiga Simão, 2001; Woolfolk, 2000). Aspectos afetivos, cognitivos, metacognitivos e motivacionais, constituem-se, segundo Boruchovitch (2008), características de bons processadores da informação. Parte-se do pressuposto que as estratégias de aprendizagem auxiliam o aluno no ajustamento dos aspectos afetivo-emocionais relacionados à aprendizagem, bem como com o desenvolvimento da sua autorregulação. Assim, os aspectos emocionais parecem desempenhar um papel importante nos resultados das tarefas educacionais escolares (Cruvinel, 2009; Dell’Agli, 2008; Meyer & Turner, 2002). Todavia, os estudos revelam que as instituições escolares destacam principalmente em seus currículos, o desenvolvimento de capacidades intelectuais, de modo que, pouca atenção é dada ao desenvolvimento das emoções dos alunos (Miras, 2004; Wieder & Greenspan, 2002). Entender a dinâmica das

emoções e como estas se relacionam com a aprendizagem, ou seja, as ligações entre os afetos e o processamento cognitivo, torna-se essencial para uma melhor compreensão do contexto da sala de aula (Linnenbrinl, 2006; Meyer & Turner, 2002). Sendo assim, no próximo capítulo tratada a questão dos aspectos emocionais e de suas relações com os aspectos cognitivos.

REGULAÇÃO EMOCIONAL, ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E AS RELAÇÕES ENTRE OS COMPONENTES COGNITIVOS E EMOCIONAIS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

3.1. Em busca de definições: afetividade, emoção e sentimentos

Historicamente, uma variedade de terminologias foi empregada pelas pessoas, em seu cotidiano, para descrever as experiências afetivas. Emoções e sentimentos eram termos utilizados de maneira indiscriminada, como sinônimos. Atualmente, uma diferenciação mais precisa para a afetividade, os sentimentos e as emoções já pode ser localizada na literatura sobre a vida afetiva (Bock, Furtado & Teixeira. 2005; Gazzaniga & Heatherton, 2005).

Descrita em Lipp (2009) a afetividade é entendida como o resultado da combinação de sentimentos e emoções e reflete a maneira como as pessoas ajustam suas experiências emotivas para reagir diante do mundo e das demais pessoas. Pode-se afirmar, segundo a autora, que a afetividade é a disponibilidade emocional para sentir, expressar e receber afeto. Bock *et al.* (2005) argumentam que, na maioria das experiências afetivas, os afetos têm origem externa, são gerados fora do indivíduo no seu meio físico e social, ou também, podem emergir do interior da pessoa. Duas características são atribuídas pelos autores aos afetos: uma adaptativa e outra ligada à consciência. Os afetos são entendidos como adaptativos pelo fato de apoiarem as pessoas na avaliação das situações e servirem de critério para o julgamento das experiências positivas e negativas enfrentadas no curso da vida. Além disso, eles organizam as ações, de modo que as pessoas percebam as situações vividas e planejem suas reações com o meio. A segunda característica, conforme as autoras,

está relacionada à consciência, pois os afetos permitem às pessoas a expressão dos seus sentimentos por meio da linguagem.

Os sentimentos, por sua vez, estão relacionados às formas características com que uma pessoa avalia um objeto e funcionam como disposições para reagir emocionalmente a ele, mas não podem ser consideradas como emoções (Lazarus, 1984). Autores como Bock, *et al.* (2005) e Lipp (2009) concordam que os sentimentos constituem estados mais duradouros e estáveis e não são seguidos de reações intensas no organismo. Os modos estáveis cumprem a função de pano de fundo para as formas mais agudas de emoções.

As emoções para Davidoff (2000) e Gazzaniga e Heatherton (2005) envolvem três componentes básicos que se encontram em constante interação: avaliação subjetiva, processos fisiológicos e crenças cognitivas. São concebidas, segundo os autores, como respostas imediatas aos eventos ambientais, constituem parte essencial da experiência humana e são adaptativas. Para Lazarus (1984) as emoções, na maioria das vezes, são estudadas e conceituadas como um agrupamento de elementos orgânicos, comportamentais e afetivo-cognitivos. A emoção é considerada por Lipp (2009) como o pico de um sentimento. Pode ser entendida como uma experiência afetiva mais breve, composta por aspectos físicos, motores, glandulares e emocionais. Serve como um sinal de que algo novo difere do usual e oferece oportunidades para a pessoa reagir. Bock *et al.* (2005) asseguram que as emoções são compostas por reações orgânicas, denominadas modificações, que ocorrem no organismo tais como, sudorese, alterações cardíacas, gastrointestinais, entre outras. Para os autores, as emoções constituem períodos de tensão em um organismo, ao passo que as reações orgânicas podem ser consideradas como descargas emocionais. De acordo com Cole, Martin e Dennis (2004) e Oosterheert e Vermunt (2001) as emoções são

responsáveis por manter condições favoráveis à adaptação e apoiam os indivíduos para a lidarem com as condições desfavoráveis.

As emoções também são investigadas no campo das Neurociências. Seus teóricos as compreendem como fenômenos neuropsicológicos que organizam e motivam padrões e ações cognitivas responsáveis por facilitar as respostas adaptativas geradas pelo ambiente (Izard, 1992). Entre os estudiosos desse campo de conhecimento, cita-se Antonio Damásio que tem investigado a cognição e, a emoção e como estas se relacionam em nível cerebral. Para Damásio (1996) a emoção é o conjunto de modificações do organismo que, ao serem associadas a determinadas imagens mentais, ativam um sistema cerebral específico. As emoções podem, segundo o autor, ser entendidas como os processos psicológicos compostos por subsistemas que incluem afetividade, cognição, motivação e aspectos fisiológicos.

Para Damásio (2000) as emoções são adaptações que direcionam os organismos a se regularem, a fim de garantirem sua sobrevivência. Dessa forma, desde os primeiros anos de vida, o ser humano é dotado de mecanismos inatos que geram as emoções, e que, com o transcorrer do desenvolvimento, na idade adulta, as pessoas se tornam capazes de construir emoções sobre as emoções da infância. Nesse modelo estão presentes, então, as emoções primárias e as secundárias. As primárias são inatas e pré-estabelecidas e constituem o processo básico dos comportamentos emocionais. Incluem-se neste grupo, emoções universais como a alegria, a tristeza, a raiva e o medo, por exemplo. Já as secundárias dependem das imagens mentais obtidas por meio das experiências emocionais vivenciadas pela pessoa nas emoções primárias. São geradas, assim, das representações adquiridas e não inatas. Abarcam emoções como o ciúme, a calma, o bem-estar e o mal-estar, entre outras.

Para Planalp (1999, citado por Cruvinel, 2009), estão presentes nas emoções cinco componentes principais: acontecimentos precipitadores, avaliação, alterações fisiológicas, tendência para expressão e ação da emoção e, por fim, a regulação da emoção, que pode ter início na avaliação do evento precipitador, possibilitando ao indivíduo a modificação e o controle de sua reação emocional.

É possível concluir que as emoções são compostas por um conjunto coordenado de respostas que aparecem mediante a interação do organismo com o ambiente (Cruvinel, 2009; Gross, *et al.*, 2006). Para os estudiosos, elementos cognitivos, fisiológicos e comportamentais compõem a emoção (Davidoff, 2000; Dell'Agli, 2008; Glaser-Zikuda, Fub, Laukenmann, Metz & Randler, 2005; Gazzaniga & Heatherton, 2005; Izard, 1992; Lázarus, 1984). Além disso, os modelos atuais consideram as emoções como estímulos internos e/ou externos das representações mentais, que envolvem modificações nos diferentes tipos de respostas, têm objetivos identificáveis, podem ser intrínsecos ou aprendidos, e são compostos por múltiplos processos de avaliação (Ochsner & Gross, 2005; Gross, *et al.*, 2006; Gross & John, 2003).

As emoções podem aparecer de forma inesperada, e, muitas vezes, elas são de difícil controle (Bock, *et al.*, 1993; Davidoff, 2001). Dessa forma, a capacidade de controlá-las torna-se importante para os processos adaptativos e para o funcionamento do ser humano e, em especial, para a interação social (Izard, 1992; Ochsner & Gross, 2005; Gross, *et al.*, 2006). Como a regulação emocional constitui uma das variáveis de investigação deste trabalho, a seguir, são apresentadas as principais definições de regulação emocional encontradas na literatura.

3.2. Regulação emocional: descrição das principais definições

Thompson (1994) afirma que a regulação emocional é um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos, responsáveis pelo monitoramento, pela avaliação e pela modificação das reações emocionais. Apoia as pessoas para lidarem com seus estados emocionais e a utilizarem distintos tipos de estratégias, a fim de melhor atingir objetivos pessoais.

A regulação emocional é entendida por Gross (1998) como o processo pelo qual o indivíduo reconhece as suas emoções e a maneira pela qual são vivenciadas e expressas. Envolve modificações nos elementos das respostas inter-relacionadas à emoção, incluindo sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas (Gross, 2002). Abarca o começo de um novo processo ou a alteração de um curso de respostas emocionais mediante processos regulatórios automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, que interferem em um ou mais pontos do processo gerador da emoção (Gross, 1998; Ochsner & Gross, 2005).

A alteração de uma experiência emocional é entendida por Schutz, Hong, Cross e Osbon (2006) como o processo de regulação da emoção ou a capacidade de controle emocional. Arango (2007) e Garrigo-Rojas (2006) entendem o controle das emoções como a modulação dos estados afetivos em função de metas que o indivíduo tem. Silk *et al.* (2006), citados nos estudos de Lopes e Loureiro (2007) conceituam a regulação emocional como a modulação de reações emocionais realizadas pelas pessoas, a fim de garantir uma adaptação mais ampla às situações referentes a questões contextuais e a objetivos pessoais. As autoras sugerem, também, que a autorregulação emocional é desenvolvida gradualmente, desde a infância.

Cole *et al.* (2004) compreendem a regulação emocional como as habilidades para responder às demandas da experiência emocional. Para Oliveira, Dias e Roazzi (2003), tal regulação é entendida como a modificação intencional de uma determinada emoção, realizada pelo indivíduo. Campos, Frankel e Camras (2004) conceituam regulação emocional como a mudança de qualquer processo no sistema que gera a emoção ou na forma pela qual ela é manifestada no comportamento da pessoa.

Shields e Cicchetti (1997) afirmam que a regulação emocional tem como função reorganizar o organismo, com objetivo de modificar seu estado atual e proporcionar o controle da emoção, de forma a permitir o bom funcionamento do indivíduo. De modo semelhante, Bridges *et al.* (2004) e Campos *et al.* (2004) afirmam que a regulação emocional tem como objetivo a modulação de uma emoção, a fim de diminuir, aumentar, mascarar ou dissimular a experiência e a expressão emocional, sendo resultado das interações entre as características de base biológica do indivíduo e o ambiente social em que ele está inserido.

Conforme apontam Del Prette e Del Prette (2005), a regulação emocional envolve o autocontrole, a expressão da emoção e dos sentimentos, o reconhecimento e nomeação das emoções em si mesmo e nos outros, a verbalização da emoção, o emprego de estratégias para se acalmar e controlar o próprio humor e, ainda, a capacidade de lidar com sentimentos negativos, tolerar a frustração e ter espírito esportivo.

Em síntese, pode-se dizer que a regulação emocional exerce função adaptativa ao funcionamento do indivíduo (Bridges, *et al.*, 2004; Campos, *et al.*, 2004; Ochsner & Gross, 2005; Kopp 1989; Shields & Cicchetti, 1997) e inclui processos cognitivos elementares tais como monitoramento, avaliação e modificação das experiências emocionais do indivíduo

(Decuir & Schutz, 2002; Koop, 1989; Schutz & Davis, 2000; Thompson, 1994). Além disso, entre os estudiosos parece haver concordância de que a regulação emocional seja constituída por processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos que apoiam as pessoas na modulação da experiência e na expressão das emoções positivas e negativas (Bridges *et al.*, 2004; Campos *et al.*, 2004; Gross, 1998; Shields & Cicchetti, 1997; Thompson, 1994).

É possível constatar na literatura variadas formas para conceituar e estudar a regulação emocional. De maneira geral, os pesquisadores convergem para o entendimento de que compreender como ocorrem os processos de controle da emoção torna-se relevante para um melhor entendimento do desenvolvimento emocional. Como destacado, a regulação emocional apoia os indivíduos no manejo de seus estados emocionais. Para isso, utilizam-se diferentes tipos de estratégias para o controle das suas emoções. A seguir, são descritas as estratégias de regulação emocional, essenciais para a compreensão desse processo e também chamadas de estratégias *coping* ou de enfrentamento (Kopp, 1989).

3.3. As Estratégias de Regulação Emocional de adultos

Estratégias de regulação emocional são formas que as pessoas encontram para lidar com a existência de dificuldades emocionais que surgem no processo de adaptação (Gross, 2002). Conforme descrito por Boruchovitch e Bortoletto (2010b), pesquisas atuais têm sugerido a existência de formas variadas de agir sobre uma emoção e regulá-la. Há estudos indicando que as emoções e o repertório de técnicas utilizadas para o seu controle se modificam conforme o avançar do desenvolvimento humano (Kopp, 1989). Constata-se ainda que esforços têm sido empreendidos no sentido de verificar se determinadas

estratégias de regulação emocional são mais adaptativas que outras (Gross, 1998; Ochsner & Gross, 2005; Gross, *et al.*, 2006).

Na literatura internacional, Parkinson *et al.*, (1996) citados por Gross (1998) afirmam que é possível constatar, nas diversas etapas do desenvolvimento humano, o relato de mais de 200 formas para o controle das emoções. Entretanto, algumas dessas estratégias têm sido mais estudadas, pelo fato de serem aquelas que, comumente, são utilizadas com mais frequência por adultos (Gross, 1998). De acordo com Gross *et al.* (2006) destacam-se a reavaliação cognitiva da emoção (*cognitive reappraisal*) e a supressão da expressão da emoção (*expressive suppression*). A estratégia reavaliação cognitiva surge no começo do processo gerador da emoção, ou seja, é antecedente à resposta. Desta forma, abrange a interpretação da emoção e consiste em modificar a forma pela qual a situação é vivenciada, para, assim, diminuir seu impacto emocional. Já a estratégia de supressão da expressão da emoção, que aparece no final do processo gerador da emoção, inibe os seus sinais exteriores e pode influenciar o funcionamento psicológico do indivíduo de variadas maneiras, sobretudo quando é crônica, inflexível e insensível às nuances do ambiente social. Pode gerar prejuízos na eficiência do processamento cognitivo, dificultar o processo adaptativo e limitar as interações sociais (Gross & Levenson, 1997).

No estudo realizado por Coats e Blanchard-Fields (2008) quatro tipos de estratégias de regulação emocional foram identificados: passividade, expressar a emoção, busca de informações e apoio social, e resolver o problema. A passividade envolve a prevenção do conflito, de modo a evitar o confronto e a manter a harmonia no contexto dos problemas interpessoais. Em expressar a emoção, estão incluídas ações que o indivíduo realiza com o objetivo de combater a origem do problema emocional. A estratégia busca de informações e

apoio social diz respeito ao controle das emoções por meio da ajuda de outras pessoas, a fim de manter o bem-estar emocional. Resolver o problema é considerada pelos autores uma estratégia pró-ativa e se refere à resolução direta das emoções negativas.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999) mascarar a emoção por meio da demonstração facial diferente; sair da situação da emoção e se envolver com outra tarefa; controlar o desejo por algo, como, comer um chocolate, modificando seu estado cognitivo, ou seja, pensando em outra situação e se afastar de uma determinada situação podem ser considerados outros exemplos de estratégias de regulação emocional.

A pesquisa realizada por Garnefsky, Kraaj e Spinhoven (2001) sugere que a diversidade de estudos evidencia que a regulação das emoções mediante ações cognitivas ou pensamentos está associada à vida humana e fornece às pessoas a manutenção do controle sobre suas emoções durante ou após eventos estressantes. Investigações mais atuais com adolescentes e jovens adultos assinalam nove estratégias de regulação emocional, a saber: culpar a si próprio, culpar o outro, ruminar ou focar o pensamento numa situação, *catastrophizing*, colocar a situação em perspectiva, repensar a situação positivamente, reavaliar a situação positivamente, aceitar e repensar o planejamento (Garnefsky & Kraaij, 2007).

Com a estratégia culpar a si próprio, o indivíduo se autorresponsabiliza pelos pensamentos acerca da emoção que ele mesmo vivenciou, enquanto em culpar o outro, responsabiliza o ambiente ou outra pessoa pelo que ele tem vivenciado. Na ruminação ou foco no pensamento, a pessoa pensa, com frequência, sobre os sentimentos associados ao evento negativo. Na estratégia *catastrophizing* estão incluídos os pensamentos que, explicitamente, enfatizam o terror que a pessoa tem vivido. Colocar em perspectiva faz referência ao pensamento de deixar de lado a seriedade do evento e enfatizar a sua

relatividade, ao compará-lo com outros. Repensar positivamente, diz respeito ao pensar em assuntos prazerosos e agradáveis, e não na situação real. A estratégia de reavaliação positiva menciona pensamentos de criação de significados positivos para o evento que o indivíduo tem experimentado. A aceitação refere-se aos pensamentos do indivíduo ao reconhecer e assegurar para si próprio, que o fato vivenciado é real. Repensar o planejamento, diz respeito a refletir sobre quais medidas tomar frente ao evento e como lidar com as questões negativas.

Pode-se dizer que, as pesquisas internacionais e nacionais revelam a existência de diferentes maneiras de agir sobre a emoção e de regulá-la. Os estudiosos têm sugerido também que grande parte das pessoas não lida bem com suas emoções (Cruvinel, 2009; Del Prette & Del Prette, 2009; Gross, 1998; Garnefsky, *et al.*, 2001; Lopes & Loureiro, 2007). Entretanto, o controle das emoções possibilita às pessoas o aumento das positivas e a diminuição das negativas (Pekrun, 2006). As investigações apontam um crescente reconhecimento de que as pessoas exercem considerável controle sobre suas emoções utilizando uma ampla variedade de estratégias para influenciá-las (Gross, 1998; Koop, 1989; Thompson, 1994).

O exame da produção científica relativa às estratégias de regulação emocional possibilitou identificar que os estudos internacionais convergem para a prevalência de algumas estratégias de regulação emocional. Entre eles, localizam-se nos trabalhos de Gross (1998; 1999), Gross *et al.* (2006) e Ochsner e Gross (2005), a reavaliação e a supressão da emoção como estratégias para controle das emoções, comumente utilizadas pelas pessoas em seu cotidiano. Outros trabalhos de Gross em parceria com Levenson (1997) destacam a inibição da emoção como uma estratégia para o controle das mesmas.

Outras pesquisas identificaram estratégias de regulação das emoções por meio de ações cognitivas ou de pensamentos (Garnefski & Kraaij, 2007; Garnefski *et al.*, 2001; Flavell *et al.*, 1999). Há estudos como os de Coats e Blanchard-Fields (2008) sugerindo como estratégias de regulação emocional, a passividade, a expressão da emoção, a busca de informações e apoio social, e a resolução do problema.

As investigações empreendidas ao longo dos anos mostram que o conhecimento das estratégias de regulação emocional é ainda considerado muito incipiente (Gross & Levenson, 1997). Os pesquisadores sugerem, também, que não existem respostas conclusivas sobre como as emoções podem ser controladas (Gross, 1998). Parece haver concordância entre os estudiosos de que as estratégias de regulação da emoção cumprem um papel importante na vida das pessoas (Gross, *et al.*, 2006; Garnefski & Kraaij, 2007), pois, sendo bem sucedida, a regulação da emoção torna-se um pré-requisito para o funcionamento adaptativo do ser humano.

Além disso, há estudiosos sugerindo que as emoções podem alterar a forma pela qual as informações são processadas e armazenadas (Cruvinel, 2009; Fredrickson, 1998; Turner & Husman, 2008). Desse modo, as instituições escolares precisam estar atentas à necessidade de se promover uma adequada integração entre o ensino dos conteúdos curriculares e o aprendizado das emoções, para que, assim, proporcionem aos alunos, formas de lidar com suas emoções, tanto quanto com os seus aspectos cognitivos (Del Prette & Del Prette, 2009; Fernández Dominguez & Teruel Melero, 2005; Meyer & Turner, 2002). Nesse sentido, algumas considerações acerca da relação entre os aspectos cognitivos emocionais da aprendizagem escolar, são apresentadas, a seguir.

3.4. Componentes cognitivos e emocionais da aprendizagem escolar

A cognição humana, tal como as operações de um computador, recebe, registra, codifica e armazena informações para recuperá-las. A emoção pode influenciar esse processo em qualquer uma das suas etapas (Lazarus, 1982). Conforme argumentam Turner e Husman (2008) o uso de estratégias de aprendizagem e de regulação das emoções pode facilitar a autorregulação das emoções estressantes, e possibilitar formas para a prevenção do fracasso escolar. Os autores relatam que muitos alunos chegam à universidade sem o conhecimento das estratégias de aprendizagem e com um reduzido repertório de estratégias de regulação emocional. Defendem que, além de um conjunto de estratégias de aprendizagem, os estudantes também precisam adquirir um repertório de estratégias de regulação emocional. Além disso, é possível observar que diferentes perspectivas teóricas se preocupam com a investigação dos aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Há consenso entre os pesquisadores de que existe relação entre os fatores emocionais e os atos inteligentes, assim como que os estados afetivos interferem nos aspectos cognitivos (Martinelli, 2005; Miras, 2004). Entretanto, historicamente constata-se que o exame da relação entre esses aspectos não foi amplamente realizado.

Como pode ser identificado em Arantes (2002) e em Dell'Agli (2008) ao longo da história foi estabelecida a cultura de que razão e emoção constituem processos separados, dicotômicos. Desde os filósofos da Antiguidade até os estudos da Psicologia, aspectos cognitivos e afetivos foram independentemente examinados. Cognições e emoções não foram consideradas como conceitos interligados, mas entendidos como construções opostas (Schutz, *et al.*, 2006). Conforme assinalam Bock, *et al.* (2005) estudar apenas as funções do intelecto é incorrer no risco de produzir uma visão fragmentada de homem. Felizmente, na

contemporaneidade, os investimentos teóricos e metodológicos dos pesquisadores almejam a superação dessa relação antagônica do funcionamento humano, tão defendida durante séculos.

Nota-se que a dimensão afetiva e emocional da aprendizagem ocupou lugar secundário no desenvolvimento de pesquisas nos campos da Psicologia e da Educação. Ênfase fora dada, sobretudo, ao exame e à compreensão dos componentes cognitivos envolvidos na aprendizagem escolar (Miras, 2004). Dessa forma, a relação entre cognição e emoção, que fascinou filósofos e estudiosos durante séculos e, historicamente, foi vista de maneira separada, hoje é entendida como complementar. Estudos já realizados sob essa perspectiva buscam investigar relações entre as emoções, a aprendizagem e o desempenho acadêmico (Bisquerra Alzina, 2005; Glaser-Zikuda, *et al.*, 2005; Hargreaves, 1998; Pekrun, 2006; Schutz, *et al.*, 2006).

Além disso, os estudos mostram a necessidade de aproximar a dimensão afetivo-emocional da aprendizagem escolar (Fernandéz Barrocal & Extremera, 2005; Fernandéz Dominguéz & Teruel Melero, 2005; Hargreaves, 1998; Meyer & Turner, 2006; Pekrun, 2006). Afirmam que educar é um processo de carga emocional tanto para professores quanto para alunos (Schutz, *et al.*, 2006). Sugerem ainda que funções afetivas e cognitivas são de naturezas diferentes, entretanto indissociáveis, pois, não existem condutas afetivas sem os aspectos cognitivos e eles os não podem estar separados do afeto (Martinelli, 2005), de modo que, os processos cognitivos e os afetivos se inter-relacionam e se influenciam mutuamente (Amado, *et al.*, 2009).

Assim, parece evidente que a escola atual tenha como desafio educar seus alunos, tanto acadêmica como emocionalmente. (Fernandéz Barrocal & Extremera, 2005). Contudo, as práticas pedagógicas parecem considerar com grande destaque em seus currículos, o desenvolvimento das capacidades intelectuais. O ideal seria que as propostas educacionais inserissem em seus planejamentos, a instrução dos aspectos emocionais, de modo a elaborar e implementar estratégias didáticas específicas, que integrem as emoções nas tarefas de ensino (Glaser-Zikuda, *et al.*, 2005).

Frente aos aspectos até aqui apresentados, constata-se que o estudo das emoções pode contribuir com a melhoria dos processos educacionais (Schutz, *et al.*, 2006). Dessa forma, pesquisas sobre como a regulação emocional vem sendo investigada em populações de estudantes universitários, nos cenários internacional e nacional, são, descritas a seguir.

3.5. Pesquisas sobre regulação emocional com estudantes universitário dos cursos de formação de professores

Com o objetivo de melhor conhecer como os estudantes universitários regulam suas emoções, buscaram-se, nas literaturas internacional e nacional, estudos e pesquisas em torno dessa temática. É válido ressaltar que a seleção da produção científica internacional e nacional foi realizada nas bases de dados, nos periódicos eletrônicos *Scientific Library On Line – SciELO*, Biblioteca Virtual da Saúde - BVS-Psi, Biblioteca Nacional, *American Psychological Association – APA*, *Education Resources Information Center – ERIC* e *Science Direct* e nos principais periódicos impressos, relativos às áreas de Psicologia e Educação.

A localização dos estudos internacionais ocorreu por meio de uma consulta com as palavras-chave *emotional regulation*, *pre-service teachers* e *undergraduate* sendo delimitada para a população adulta e universitária (> 18 anos) e para trabalhos apenas de periódicos e revistas científicas, circunscritos entre os anos de 2000 a 2010. Já na investigação nacional, os termos de busca utilizados foram “regulação emocional”, “estudantes universitários” e “formação de professores”, de forma que a delimitação do período não foi estabelecida, em função da carência de produções acerca da temática.

Os critérios que nortearam a seleção das pesquisas internacionais e nacionais para a redação do presente capítulo foram os mesmos adotados para a revisão de literatura referente às estratégias de aprendizagem (Capítulo 1). Seguindo a ordem cronológica, inicialmente, estudos internacionais sobre como universitários inseridos nos cursos de formação de professores conhecem e utilizam as estratégias de regulação emocional são apresentados. Em seguida, os dados provenientes de pesquisas nacionais, são descritos.

3.5.1. Literatura Internacional

Tendo como objetivo principal conhecer as emoções de estudantes universitários na interação com seus professores e colegas de turma, Ibáñez (2002) investigou 1000 alunos de dezesseis cursos de licenciatura, inclusive Pedagogia, de uma universidade chilena. Os resultados revelaram duas categorias nas quais as emoções foram agrupadas. A primeira inclui emoções favoráveis à aprendizagem, tais como, alegria, satisfação e entusiasmo, enquanto na segunda, se encontram as emoções de raiva, medo e insegurança apontadas pelo estudo, como desfavoráveis ao aprender.

Uma pesquisa envolvendo 292 estudantes dos primeiros e dos terceiros anos do curso de magistério de uma universidade espanhola foi desenvolvida por Bueno Garcia, Teruel Melero e Valero Salas (2005). A intenção dos autores foi investigar a percepção dos universitários frente às suas emoções e as possíveis diferenças quanto ao período do curso e ao gênero. Além disso, por meio de uma atividade prática, analisaram a capacidade dos futuros professores de compreenderem e identificarem emoções e sentimentos que podem emergir em uma situação conflitante hipotética, no contexto escolar. Os participantes, de modo geral, foram capazes de perceber suas emoções, entretanto os alunos do terceiro ano apresentaram percepção maior das suas quando comparados com seus colegas ingressantes. Há diferenças no que se refere ao gênero, de modo que, as alunas obtiverem porcentagens superiores às dos estudantes do sexo masculino na percepção dos sentimentos. Quanto ao exercício prático, de modo geral, os participantes obtiveram baixas pontuações quanto à capacidade de compreensão e identificação das emoções e dos sentimentos que podem surgir na referida situação conflitante.

Em um estudo qualitativo realizado com 91 universitários americanos jovens adultos, Gross *et al.* (2006) buscaram compreender, de forma mais ampla, como os indivíduos regulam suas emoções na vida cotidiana. Por meio de uma entrevista semi-estruturada, os pesquisadores avaliaram a capacidade de autorreconhecimento das estratégias de regulação emocional no dia-a-dia dos participantes, bem como o seu uso e sua diferenciação em contextos variados. Os resultados destacam o emprego de atenção, a mudança cognitiva e a modulação da resposta como as principais estratégias utilizadas no cotidiano dos entrevistados.

Em um estudo de natureza exploratória, Costa e Leal (2006) identificaram quais estratégias de *coping* foram mais utilizadas por 401 estudantes do Ensino Superior, do segundo ano dos cursos de Ciências Humanas e Sociais, Nutrição e Enfermagem, Educação, Engenharia e Ciências do Ambiente, e Economia e Gestão de três universidades portuguesas. As estratégias de *coping* relatadas pelos participantes como as mais empregadas foram o controle e o suporte social. Diferenças significativas foram encontradas nas análises relacionadas ao gênero, de modo que, mulheres buscam mais o suporte social, enquanto os homens usam com mais frequência, a distração, a negação e a modificação do pensamento e o comportamento, como estratégias. Os futuros professores, juntamente com os estudantes de Nutrição, Enfermagem, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Engenharia e Ciências do Ambiente relataram usar mais a estratégia de suporte social que seus colegas das áreas de Economia e Gestão.

O nível de *stress* e as estratégias de *coping* mais utilizadas por estudantes ingressantes de uma universidade portuguesa foram estudados por Ramos e Carvalho (2007). Os resultados apontaram que os participantes da amostra apresentaram baixo nível de *stress* e alto conhecimento de boas estratégias de *coping*, podendo-se destacar, como as mais empregadas, a resolução ativa dos problemas, o pedido de ajuda aos colegas, o planejamento de estratégias de ação, o controle interno e a autorresponsabilização.

Em um estudo transcultural, Anguas-Wong e Matsumoto (2007) exploraram o reconhecimento das emoções por meio das expressões faciais, em uma amostra composta por 229 estudantes americanos e mexicanos do curso de língua inglesa, de uma universidade mexicana. Os dados evidenciam que emoções universais como a raiva, o desprezo, a aversão, o medo, a felicidade, a tristeza e a surpresa foram reconhecidas pelos

participantes, em um nível acima daquele esperado pelos pesquisadores. Felicidade foi a emoção mais reconhecida, enquanto o desgosto foi distinguido em menor proporção, por ambos grupos investigados. Estudantes americanos identificam menos a raiva, o desprezo, o desgosto, o medo e a tristeza. Os mexicanos reconhecem com menor frequência a surpresa, quando comparados com seus colegas americanos.

De forma resumida, as pesquisas provenientes da literatura internacional sobre as estratégias de regulação emocional são constituídas por estudos exploratórios realizados para conhecer as emoções dos estudantes universitários, bem como as estratégias de regulação emocional empregadas por eles (Anguas-Wong & Matsumoto, 2007; Costa & Leal, 2006; Gross *et al.*, 2006; Ibáñez, 2002; Raftery & Bizer, 2009; Ramos & Carvalho, 2007; Bueno Garcia, *et al.*, 2005). As investigações demonstram que os universitários são capazes de perceber suas próprias emoções (Bueno Garcia, *et al.*, 2005; Ramos & Carvalho, 2007), entretanto têm dificuldades de reconhecer emoções e sentimentos de seus colegas (Bueno Garcia, *et al.*, 2005). Ainda é possível encontrar na literatura estudos indicando que homens e mulheres diferem significativamente quanto ao uso de estratégias para controle das emoções, e as mulheres demonstram empregar as mais diversificadas para tal. (Costa & Leal, 2006; Ramos & Carvalho, 2007). Um trabalho destaca ainda que culturas diferentes reconhecem de forma distinta as emoções (Anguas-Wong & Matsumoto, 2007).

3.5.2. Literatura Nacional

A busca por pesquisas brasileiras em periódicos impressos e nas bases eletrônicas de dados revelou que, diferentemente da literatura internacional, a produção nacional sobre

o conhecimento e o uso de estratégias de regulação emocional por adultos, é pequena (Boruchovitch & Bortoletto, 2010b). Em menor proporção são as investigações com universitários dos cursos de formação de professores. Especificamente, localizam-se trabalhos de revisão bibliográfica (Mocaiber, *et al.*, 2008) nas diferentes etapas do desenvolvimento humano (Otta & Fiquer, 2004) e estudos que investigam estados afetivos específicos como a ansiedade no contexto universitário (Bandeira, Quaglia, Bachetti, Ferreira & Souza, 2005; Ferreira, Almondes, Braga, Mata, Lemos, Maia 2009). Predominam, na literatura nacional, investigações sobre como as crianças, em diferentes contextos, regulam suas emoções (Cruvinel, 2009; Dias, Vikan & Gravas, 2000; Lopes & Loureiro, 2007; Oliveira, *et al.*, 2003; Santos, 2005b; Vikan & Dias, 1996). Estudos com adolescentes foram conduzidos, no entanto, em menor proporção (Câmara & Carlotto; 2007; Balbinotti, Barbosa & Wiethaeuper, 2006).

Em síntese, o exame das literaturas internacional e nacional revela um número maior de estudos internacionais sobre regulação emocional com a população adulta, comparados aos nacionais. Os trabalhos internacionais são realizados com amostras nas diferentes etapas do desenvolvimento, ao passo que os nacionais estão direcionados, principalmente, para a população infantil. Dessa forma, considera-se limitada a produção científica nacional sobre a temática. Os estudos já realizados têm buscado investigar, em sua maior parte, as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças, em diferentes contextos.

De modo geral, é possível perceber um consenso entre os pesquisadores de que investigações a respeito das emoções acadêmicas e da regulação emocional que precisam ser realizadas. Além disso, estudiosos apontam a necessidade se compreenderem as

relações entre os componentes cognitivos e os emocionais eminentes para o contexto escolar, de modo que, as emoções são essenciais para o aprendizado e para o ensino (Amado, *et al.*, 2009; Bisquerra Alzina, 2005; Decuir-Gunby, *et al.*, 2009; Ibáñez, 2002; Meyer & Turner, 2006). Na tentativa de compreender as relações entre os componentes cognitivos e os emocionais eminentes na aprendizagem escolar, a seguir, são apresentados os estudos localizados nas literaturas internacional e nacional.

3.6. Estudos internacionais e nacionais sobre as relações entre cognição e emoção realizados com futuros professores

A seleção dos estudos foi sustentada pelos mesmos critérios que nortearam o levantamento dos trabalhos com as variáveis estratégias de aprendizagem e de regulação emocional. As palavras-chave utilizadas para a seleção internacional foram *emotion* e *cognition*, *pre-service teachers* e *undergraduate*, enquanto nos estudos nacionais os termos de busca utilizados foram “cognição e emoção”, “estudantes universitários” e “formação de professores”. A produção internacional foi delimitada para a população adulta e universitária e para trabalhos apenas de periódicos e revistas científicas, no período entre os anos de 2000 a 2010. Na investigação nacional, não houve demarcação do período, em função do reduzido número de estudos acerca da temática. Foram inclusos apenas os estudos que abrangeram universitários, que potencialmente, estão inseridos nos cursos de formação de professores. Seguindo a ordem cronológica, são apresentadas as pesquisas que examinaram as relações entre cognição e emoção.

3.6.1. Pesquisas Internacionais

Com o objetivo de descrever diferenças individuais eminentes no processo de aprender para ensinar, Oosterheert e Vermut (2001) entrevistaram 30 futuros professores de uma universidade norte-americana. Entre os diversos componentes da aprendizagem, a regulação emocional foi destacada e investigada qualitativamente. Os dados sugerem que os estudantes da amostra apresentam diferenças na forma pela qual aprendem, de modo que destacam como menos atraentes, as atividades que exigem a reconstrução do seu conhecimento. No que concerne à regulação emocional, os resultados apresentam formas variadas para o controle das emoções, tais como, a procura por soluções externas, a evitação e a busca de apoio social.

As emoções ligadas às situações acadêmicas, à aprendizagem e ao desempenho foram pesquisados por Pekrun, Goetz, Tetz e Perry (2002) em um estudo longitudinal com estudantes universitários. Oito emoções foram identificadas pelos autores como as mais relevantes em um contexto acadêmico e três delas são as emoções positivas - alegria, esperança, orgulho e alívio, e as demais, as emoções negativas de raiva, ansiedade, vergonha, desesperança e tédio. Os resultados sugerem que as emoções parecem estar intimamente ligadas aos componentes essenciais da autorregulação da aprendizagem, tais como o interesse, a motivação e as estratégias de aprendizagem. Os autores ainda salientam a necessidade de estudo e compreensão dos componentes emocionais da aprendizagem.

Chow, Hamagami e Nesselroade (2007) examinaram as emoções positivas e as negativas em adultos de diferentes faixas etárias, frente à realização de uma tarefa cognitiva complexa. A amostra foi constituída por 52 idosos e 63 universitários dos cursos de

Educação Física de uma instituição de Ensino Superior americana. Os dados sugerem que os idosos demonstram uma variedade menor de estratégias para controle das emoções negativas, quando comparados com os mais jovens. Os adultos demonstram estar mais suscetíveis às oscilações entre as emoções positivas e as negativas. Apesar disso, mostraram-se hábeis no controle de suas emoções, nas situações em que seu desempenho cognitivo foi abalado pela realização de uma tarefa complexa.

Estudar em ambientes de aprendizagem baseados na *web* está-se tornando um hábito cada vez mais comum nas universidades, conforme sugerem Nummenmaa e Nummenmaa (2008). Assim sendo, compreender a influência das emoções e do interesse do aluno na realização de atividades de aprendizagem em cursos dessa modalidade constituiu objeto de investigação dos referidos autores. Participaram do estudo 99 universitários de cinco cursos baseados na *web*, de uma universidade finlandesa. Os dados apontam que o interesse dos estudantes na aprendizagem baseada na *web* pode estar associado à vivência de emoções positivas nesse contexto. Os autores ressaltam a necessidade de os processos afetivos serem considerados nos ambientes de aprendizagem na *web*.

Zenasni e Lubart (2008) investigaram, em uma amostra de 107 universitários franceses, o impacto dos estados emocionais sobre a criatividade dos estudantes. Os achados sugerem que eles interferem, de maneira pouco uniforme, na criatividade dos alunos, de modo que, quanto maior o nível de excitação emocional dos participantes, menor foi a geração de ideias. Além disso, os autores concluem que a relação entre a emoção e a criatividade depende de diferentes fatores contextuais e, individuais, bem como do tipo de tarefa realizada.

Compreender as diferenças individuais na regulação emocional e também como 44 universitários norte-americanos reagem mediante a o *feedback* negativo constituem o constituiu objetivo de investigação para Raftery e Bizer (2009). Inicialmente, os participantes completaram um teste em que seriam incapazes de ter um desempenho positivo. Em seguida, alguns deles foram avisados de que obtiveram um desempenho fraco, enquanto outros receberam a informação de que realizaram o teste ligeiramente acima da média esperada. Os estudantes preencheram também o *Emotional Regulation Questionnaire - ERQ* (Gross & John, 2003) que avalia duas estratégias de regulação emocional: a reavaliação cognitiva da emoção e a supressão da expressão da emoção. Os alunos que receberam *feedback* negativo tenderam a empregar mais a estratégia de supressão da expressão emocional, enquanto a estratégia de reavaliação cognitiva foi a mais utilizada por aqueles que receberam *feedback* positivo sobre seu desempenho na tarefa. Esses dados sugerem, segundo os autores, que as diferenças individuais no uso dessas estratégias, no que se refere ao *feedback* negativo, afetam o desempenho cognitivo das pessoas.

Decuir-Gunby *et al.* (2009) analisaram as relações entre os motivos de evasão, a emoção frente aos testes e a regulação emocional de 425 estudantes universitários matriculados nas disciplinas de Psicologia Educacional dos cursos de Linguística e Ciências Sociais de uma universidade americana. Os achados indicam que os motivos que levam os estudantes da amostra a abandonarem seus cursos podem estar relacionados às diferentes emoções vivenciadas no contexto acadêmico. Parece que o baixo rendimento dos alunos na realização dos testes está ligado à regulação emocional pouco funcional.

Em um estudo de natureza quantitativa, Kesici, Erdogan e Ahmet (2009) verificaram se as crenças de autoeficácia e o uso pouco apropriado das estratégias de aprendizagem são preditores significativos de ansiedade em 183 estudantes universitários. Os alunos estavam matriculados na disciplina de Matemática Geral dos cursos de licenciatura em Física, Química, Informática e Tecnologias de Ensino, e Educação Científica de uma universidade da Turquia. Os resultados revelaram que parece haver uma alta correlação entre a ansiedade, a autoeficácia e o desempenho acadêmico, de modo que, a ansiedade se correlaciona negativamente com o desempenho. Os dados sugerem, também, que os estudantes preferem usar estratégias superficiais, como as de ensaio, para a aprendizagem de habilidades matemáticas, consideradas pouco apropriadas para o desenvolvimento de processos cognitivos mais complexos.

Em síntese, os estudos realizados para conhecer as emoções dos estudantes universitários demonstram que elas exercem influências nos processos de aprendizagem (Nummenmaa & Nummenmaa, 2008; Zenasni & Lubart, 2008). As pesquisas empreendidas buscam investigar as diferenças individuais no processo de aprender para ensinar e a regulação emocional (Oosterheert & Vermut, 2001). Além disso, verificam as relações entre as emoções e o desempenho acadêmico e a aprendizagem e o desempenho acadêmico (Kesici, *et al.*, 2009; Pekrun, *et al.*, 2002; Raftery & Bizer, 2009; Zenasni & Lubart, 2008).

Achados ainda sugerem que as emoções negativas vivenciadas no ambiente escolar podem levar o aluno ao abandono de seu curso (Decuir-Gunby, *et al.*, 2009). Ainda é possível encontrar na literatura estudos indicando que com o avançar do desenvolvimento, as pessoas percebem melhor suas emoções (Bueno Garcia, *et al.*, 2005; Chow, *et al.*, 2007).

Quanto às estratégias mais empregadas pelos alunos para o controle das suas emoções, destacam-se a procura por soluções externas, a evitação e a busca de apoio social (Oosterheert & Vermut, 2001).

Na sequência, é apresentado um breve panorama da produção nacional sobre investigações que privilegiam a relação entre os aspectos cognitivos e os emocionais em por estudantes dos cursos de formação de professores.

3.6.2. Pesquisas nacionais

A busca nas bases eletrônicas de dados e em periódicos impressos revela que as pesquisas nacionais com universitários dos cursos de formação de professores sobre a relação entre os componentes cognitivos e os afetivos da aprendizagem escolar são ainda muito reduzidas. Encontram-se poucos estudos com professores em exercício (Almeida, 1997; Wykrotaa & Borges, 2004). Por não se localizarem investigações nacionais realizadas especialmente com os futuros professores, os trabalhos com professores em exercício são, em seguida, apresentados.

Com o objetivo de investigar a percepção do professor quanto à importância de se considerarem as emoções em sala de aula, Almeida (1997) entrevistou seis professores em exercício na Educação Infantil. Três emoções foram estudadas e discutidas a partir da teoria walloniana: alegria, medo e raiva. Os dados sugerem que as educadoras não têm a compreensão de que ao ensinarem os conteúdos escolares, outros aspectos como as emoções, estão diretamente relacionados com esse processo. Além disso, as professoras relatam desconhecer a concepção de que aspectos cognitivos, afetivos e motores se encontram em constante interação no desenvolvimento das crianças.

Wykrotaa e Borges (2004) investigaram quais emoções podem surgir em situações de planejamento e ensino do conteúdo de Física. Os participantes foram convidados a planejar atividades a serem aplicadas em salas de aulas do Ensino Médio, referentes a conteúdos de Física que dominavam em menor grau. Durante a realização dessa tarefa teriam que observar e relatar suas emoções. Os dados revelam que os participantes sentiram desgosto, rejeição e medo ao planejarem um conteúdo pouco conhecido por eles. Além disso, perceberam uma mudança no seu foco de atenção e na memória, ao tentarem compreender as novas informações. Os autores argumentam a favor de que compreender as emoções no exercício do magistério pode contribuir com ações mais efetivas frente aos desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem.

De maneira sintética pode-se apontar que as investigações nacionais estão direcionadas, em sua maioria, para a população infantil (Cruvinel, 2009; Dell’Agli, 2008) e os trabalhos empreendidos com a população adulta não são especialmente dedicados ao estudante universitário, tão pouco para aqueles que se pretendem tornar professores. As investigações são marcadas por estudos com professores em exercício (Almeida, 1997; Wykrotaa & Borges, 2004) e com professores na ativa no Ensino Superior (Alvarenga & Almeida n/d). Encontram-se também pesquisas do tipo experimental (Montagnero, 2008; Oliveira, Campos & Borges, n/d; Victoria, Soares & Moratori, 2005) e estudos empreendidos no campo das Neurociências (Cagnin, 2008; Frank & Tomaz, 2000). A relação entre emoções e cognição foi ainda estudada no campo do empreendedorismo (Vasconcellos, 2008). Há ainda iniciativas de construção e validação de instrumentos para medir a capacidade de percepção das emoções (Bueno & Primi, 2003).

De modo geral, o exame dos estudos internacionais e nacionais revela que cognição e emoção estão presentes na ação educativa. Elas estão envolvidas em praticamente todos os aspectos do processo de ensino e da aprendizagem. Contudo, infelizmente, averigua-se que as investigações sobre as emoções no contexto educacional são ainda pouco realizadas (Cruvinel, 2009; Pekrun, *et al.*, 2002; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz & Lanehart, 2002). Além disso, estudos fornecem evidências a favor da necessidade de se relacionar emoção e cognição como componentes inseparáveis em contextos de salas de aula (Cruvinel, 2009; Dell'Agli, 2008; Meyer & Turner, 2002; Pekrun, 2006). As pesquisas apontam também que as emoções parecem estar intimamente ligadas aos componentes essenciais da autorregulação da aprendizagem, tais como o interesse, a motivação e as estratégias de aprendizagem (Oosterheert & Vermut, 2001; Pekrun, *et al.*, 2002).

O emprego de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional poderá proporcionar ao aluno universitário, em especial àquele em formação para futura docência, possibilidades de análise, reflexão e consciência dos seus próprios processos de aprendizagem, bem como dos seus estados afetivos. Além disso, pensar na possibilidade dos cursos de formação de professores oferecerem orientações aos seus estudantes a respeito de como empregar estratégias de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, as estratégias para regular suas emoções, pode vir a contribuir para seu melhor processamento da informação.

No capítulo a seguir, descreve-se a metodologia, os participantes, o procedimento de coleta de dados, os instrumentos e os processos para análise dos dados.

OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como objetivos:

- Descrever as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional dos alunos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras;
- Identificar possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional na amostra.

CAPÍTULO 3

DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1. Participantes

A amostra do presente estudo foi composta por 298 sujeitos dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do interior do Estado de Minas Gerais, sendo 286 estudantes (96%) do sexo feminino e 12 (4%) do masculino. A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 54 anos de idade, com idade média de 28,31 anos e desvio padrão de 8,725. Quanto à escolaridade, 76 estudantes (25,5%) frequentavam o 1º ano, 72 (24,1%) o 2º ano, 64 (21,5%) o 3º ano e 86 (28,9%) estavam no quarto ano dos turnos da manhã e da noite. A amostra foi constituída por conveniência, composta apenas dos alunos que aceitaram participar da pesquisa.

3.2. Procedimento de coleta de dados

A presente pesquisa toma por base os cuidados éticos para estudos com seres humanos, conforme orientações previstas na Resolução n.196/96, do Conselho Nacional de Saúde. A coleta de dados foi realizada somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (Parecer n. 1231/2009, CAAE: 095301460009 - Anexo 1).

Antes de iniciar a pesquisa, foi feito contato com os coordenadores dos cursos de Pedagogia das instituições participantes a fim de apresentar os objetivos do estudo (Anexo 2). Além disso, foram solicitados o consentimento e a autorização da direção de cada instituição para a realização da investigação (Anexos 3 e 4).

Posteriormente, em cada ano de formação, os alunos matriculados no Curso de Pedagogia foram convidados a participar da pesquisa. Inicialmente, foi estabelecido um bom *rapport* com os participantes, de modo a esclarecê-los quanto à colaboração com o estudo e para que eles se sentissem à vontade para relatar suas percepções em cada instrumento. Em seguida, a proposta de investigação desse estudo, bem como seus objetivos foram esclarecidos. Mediante aceitação, os estudantes foram convidados a preencher, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 5 e Anexo 6), com o objetivo de proporcionar um amplo esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, para que, assim, sua manifestação de vontade no sentido de participar ou não desse estudo, fosse de fato livre e consciente. Foi ressaltado ainda que a identificação das instituições e dos alunos participantes seria mantida em sigilo e que a adesão dos estudantes seria voluntária e sem nenhum prejuízo nas suas atividades acadêmicas, caso não desejassem participar.

A coleta de dados foi realizada coletivamente em uma única etapa, fora do horário das aulas do estudante, agendada previamente, no período de melhor conveniência tanto para o aluno como para cada instituição. Foram aplicados dois instrumentos, sendo o primeiro, a “Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Universitários-EEAU” (Santos & Boruchovitch, 2008) e, por último, a “Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos” (Boruchovitch & Bortoletto, 2010a). O tempo de aplicação para cada instrumento foi, aproximadamente, de 30 minutos. Os instrumentos são descritos, a seguir.

3.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram a “Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Universitários – EEA-U” (Santos & Boruchovitch, 2008) e a “Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos” (Boruchovitch & Bortoletto, 2010a). Em cada um dos instrumentos foram coletadas também informações para a identificação dos participantes, tais como nome completo, data de nascimento, sexo, nome da instituição, ano de matrícula no curso, data da coleta de dados, entre outras informações.

3.3.1. Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Universitários EEA-U (Santos & Boruchovitch, 2008).

Trata-se de uma escala do tipo Likert de quatro pontos. O instrumento é composto por 49 itens fechados, de modo que as estratégias de aprendizagem cognitivas são mensuradas nos itens 1, 2, 4, 5, 6, 7,8, 10, 11, 13, 14, 18, 23, 31, 41, 42, 44, 46 e 47; as metacognitivas pelos itens 3, 9, 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 38, 40, 43, 45, 48, 49. Há ainda itens que medem a ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais e estão contemplados nas questões 30, 32, 34, 35, 36, 37, 39. Como exemplo de item que mede as estratégias cognitivas, segue o número 10: *“Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.”* Para as estratégias metacognitivas destaca-se o item 15 *“Identificar o quanto você está ou não aprendendo.”* Um exemplo de item que avalia a ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas negativas ou disfuncionais

pode ser visto no item 37: “*Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.*”

A pontuação da escala, de acordo com as autoras, é calculada da seguinte maneira: nos itens que medem as estratégias de aprendizagem cognitivas e as metacognitivas positivas, quatro pontos são atribuídos para a opção “Sempre”, três pontos para “Raramente”, dois pontos para “Às vezes” e um ponto para “Nunca”; esses valores são invertidos nos itens que correspondem às metacognitivas negativas ou disfuncionais. Em virtude de ainda estar em andamento a análise fatorial da escala, os itens foram agrupados inicialmente em três subescalas em função do seu conteúdo: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. A pontuação total da escala varia entre 49 e 196 pontos, de modo que, quanto maior o escore alcançado, mais estratégico é o estudante. Além dos itens fechados, consta no instrumento uma questão aberta, com o objetivo de avaliar se o participante utiliza outras estratégias de aprendizagem que não foram apresentadas na escala. Conforme Santos e Boruchovitch (2008) análises preliminares com universitários examinaram as propriedades psicométricas do instrumento. Os dados sugerem alta consistência interna medida pelo *Alpha de Cronbach* ($\alpha= 0.85$), pelo *Gutman Split-half* ($\alpha= 0.74$) e pelo *Spearman Brown* ($\alpha= 0.74$).

3.3.2. Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos (Boruchovitch & Bortoletto, 2010a).

A Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos foi elaborada por Boruchovitch e Bortoletto (2010a), para o presente estudo. As estratégias de regulação

emocional que embasaram a construção do instrumento foram aquelas, que, com maior frequência, se encontram nas literaturas internacional e nacional. Um quadro-síntese foi organizado com as estratégias de regulação emocional consideradas na construção da escala, pelos autores que as investigaram, e com exemplos de itens para cada uma delas (Anexo 9).

Cabe mencionar que um estudo qualitativo antecedeu a construção da versão final da escala que foi utilizada nesta investigação. Por meio de uma entrevista semiestruturada organizada por Boruchovitch e Bortoletto (2009) com questões abertas e fechadas, buscou-se conhecer as estratégias mais utilizadas por adultos para controlar suas emoções de tristeza e raiva e manter a sua alegria. Além disso, foram levantadas informações com os participantes sobre a sua capacidade de percepção das emoções em si e nos outros, dos motivos geradores das emoções, das ações para lidar com a emoção, dos possíveis prejuízos ao vivenciar a emoção e do autocontrole emocional. Contribuíram com esse estudo sete adultos na faixa etária entre 20 e 30 anos, sendo três do sexo feminino e quatro do masculino. Um exemplo de questão dessa entrevista é: “O que você faz para melhorar sua tristeza?”

A partir das informações obtidas por meio da análise de conteúdo dessas entrevistas, foi possível identificar as principais estratégias de regulação emocional empregadas pelos participantes. Tais estratégias foram agrupadas, conforme a literatura da área, e contribuíram com a elaboração de itens para o instrumento objetivo (Coats & Blanchard-Fields, 2008; Garnefsky, *et al.*, 2001, 2002, 2003; Garnefsky & Kraaij, 2007; Gross, 1998; Gross & Levenson, 1997; Gross & John, 2003; John & Gross, 2005).

A primeira versão do instrumento ficou composta por 77 itens distribuídos em três subescalas: raiva e tristeza com 29 itens cada e alegria com 19. O primeiro modelo da escala foi testado por meio de um estudo piloto realizado com doze estudantes não participantes da pesquisa, do Curso de Pedagogia de uma universidade da cidade de Campinas. Além das questões fechadas, duas perguntas abertas foram inseridas nos instrumentos, com o objetivo de investigar estratégias de regulação emocional possivelmente mais próximas da realidade brasileira, e não contempladas pela literatura internacional. Os dados encontrados foram novamente organizados e revelaram novas estratégias, que apoiaram a elaboração de mais quinze itens, distribuídos entre as três subescalas.

Assim, a versão utilizada para a coleta de dados do presente estudo ficou composta por 92 itens distribuídos em três subescalas: tristeza, alegria e raiva. O instrumento tem o objetivo de investigar a percepção da emoção, o emprego de estratégias de regulação emocional e a ausência de estratégias de regulação emocional. Quanto maior a pontuação obtida, mais estratégias para controle das emoções a pessoa utiliza. Os participantes foram orientados a pensar, para cada uma das emoções contempladas nas subescalas, em uma situação em que tenham vivido essa emoção no período das duas últimas semanas, e a responder às perguntas relativas a ela. A escala é do tipo *likert* de quatro pontos, de forma que quanto mais próxima a opção de resposta for o do número 4, mais a situação descreve o que é feito pela pessoa para lidar com aquela emoção.

A primeira e a terceira subescalas, com 35 itens cada, avaliam, respectivamente, tristeza e raiva. Nelas, os itens 1, 3, 6, 8, 9, 14, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 32 e 33 apresentam estratégias que apoiam ou facilitam o controle de tais emoções. Como exemplo,

segue o item 8: *“Quando estou triste procuro pensar em experiências agradáveis.”* Já os itens 4, 7, 11, 12, 13, 19, 24, 29, 31 e 34 representam estratégias menos favorecedoras da regulação das emoções propostas. O item 4 segue como exemplo: *“Quando estou triste, não consigo fazer nada para que minha tristeza diminua.”* Os itens 2, 5, 10, 16, 18 e 25 consideram, possivelmente, estratégias que podem ser tanto boas quanto ruins ao controle das emoções. Em ambas as subescalas, eles são considerados como ambivalentes, pois podem ser entendidos tanto como bons quanto como ruins, dependendo da situação vivenciada pela pessoa. *“Guardo minha tristeza somente para mim,”* é a estratégia contemplada pelo item 10 da subescala. Esses itens não foram pontuados e nem incluídos na somatória do total da escala de regulação emocional, como também nas subescalas tristeza e raiva, por serem de natureza situacional, isto é, não demonstrar a tristeza pode ser bom em determinadas situações e ruim em outras. Nesse sentido, as subescalas tristeza e raiva ficaram com 35 itens, cada.

A segunda subescala, constituída por 22 itens, avalia a alegria. As estratégias empregadas pelas pessoas com o objetivo de apoiar a manutenção dessa emoção estão contempladas nas questões 1, 6, 7, 11, 12, 15, 16 e 17. Um exemplo pode ser visto pelo item 17: *“Modifico meu pensamento para manter minha alegria.”* Nos itens 4, 9, 10, 19, 20 e 21 encontram-se as estratégias menos favorecedoras da regulação emocional. O item 9 é apresentado como exemplo *“Estar alegre me atrapalha na concentração para os estudos.”* Nos itens 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 13, 14 e 18 estão presentes estratégias consideradas ambivalentes, pois podem ser tanto boas quanto como ruins. Como exemplo, segue o item 8: *“Controlo minha alegria para guardá-la somente para mim.”*

A versão da escala aplicada na coleta de dados apresentou alta consistência interna aferida pelo *Alpha de Cronbach* ($\alpha=0,82$) cujos os valores também foram calculados para as subescalas tristeza ($\alpha=0,58$), alegria ($\alpha=0,61$) e raiva ($\alpha=0,68$), apresentando consistência interna com valores aceitáveis.

4.3. Procedimentos para análise de dados

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. Inicialmente, os dados referentes às questões abertas das escalas foram estudados qualitativamente. Em seguida, os dados provenientes dos instrumentos objetivos foram tratados quantitativamente, por meio de análises de estatísticas descritivas.

As questões abertas que constam de ambas as escalas foram analisadas qualitativamente, por meio da análise categorial. Campos (2007) apoiado nos estudos de Bardin (1977), afirma que a análise categorial consiste em um método de pesquisa que visa descrever, de modo objetivo, sistemático e quantitativo, o conteúdo obtido na coleta de dados. As categorias são elaboradas obedecendo a uma lógica, segundo peculiaridades comuns a cada item (Lankshear & Knobel, 2008).

Conforme Bogdan e Biklen (1994) construir um sistema para categorizar os dados requer várias etapas. Envolve a localização de regularidades e padrões presentes nos dados, com o objetivo de se elaborarem classes de codificação. Para os autores, as categorias consistem em uma forma de classificar os dados coletados, de modo que, as informações presentes em um determinado grupo possam ser distintas das demais. Além disso, recomendam que o sistema de categorização das respostas seja avaliado por juízes independentes.

Os dados obtidos nas questões abertas nesta pesquisa foram estudados à luz da literatura da área referente às estratégias de aprendizagem para universitários (Boruchovitch, 2008; Boruchovitch, *et al.*, 2005; Cardoso & Bzuneck, 2004; Santos, 2008) e às de regulação emocional para adultos (Campos, *et al.*, 2004; Coats & Blanchard-Fields, 2008; Gross & Levenson, 1997; Gross, 1998; Gross, *et al.*, 2006; Garnefski & Kraaij, 2007; Kopp, 1989).

Inicialmente, para cada uma das escalas, as respostas dos participantes foram agrupadas conforme o seu conteúdo e analisadas qualitativamente, mediante a categorização de respostas. Foram também descritas em porcentagens por meio de procedimentos estatísticos. No que se refere às estratégias de aprendizagem, as respostas dos participantes foram categorizadas tomando por base a Taxionomia das Estratégias de Aprendizagem, traduzida e adaptada por Boruchovitch (1999), de Mackeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990), citados por Dembo (1994) (ver Anexo 10). As estratégias de regulação emocional foram organizadas conforme as literaturas nacional e internacional e as categorias de respostas para cada questão foram desenvolvidas por Boruchovitch e Bortoletto (Ver anexo 11.). Cada categoria foi definida operacionalmente e um conjunto de regras foi cuidadosamente estabelecido para a classificação das respostas, a fim de aumentar a consistência de análise dos dados. É válido ainda destacar que três juízes independentes avaliaram o processo de categorização. A porcentagem de concordância entre os juízes e a pesquisadora variou entre 90 e 100%.

Os dados provenientes dos instrumentos fechados foram analisados quantitativamente mediante procedimentos de estatística descritiva e inferencial. Com o objetivo de descrever o perfil da amostra segundo as variáveis do presente estudo foram

feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas e das numéricas. Para a análise descritiva das variáveis numéricas estatísticas descritivas foram empregadas, idade e escores das estratégias, valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis foram calculados.

Para comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e de regulação emocional com as variáveis demográficas categóricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney para 2 grupos e o de Kruskal-Wallis para três ou mais grupos. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas, foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal das variáveis.

Com o propósito de analisar a influência conjunta das variáveis demográficas e dos escores de estratégias de regulação emocional sobre os de estratégias de aprendizagem foi utilizada a análise de regressão linear, com modelos univariado e multivariado e critério *Stepwise* de seleção de variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P < 0.05$.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, os resultados são apresentados segundo os objetivos propostos por este estudo. Primeiramente, descreve-se o perfil da amostra, a fim de caracterizar os participantes de acordo com as variáveis demográficas gênero, ano de curso e idade. É válido mencionar que a coleta dos dados ocorreu por meio de dois instrumentos objetivos: “Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Universitários – EEA-U” (Santos & Boruchovitch, 2008) e a “Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos” (Boruchovitch & Bortoletto, 2010a). Constam ainda, em cada um dos instrumentos, perguntas abertas cujo objetivo é ampliar a investigação de cada variável examinada. Dessa forma, inicialmente, são descritos os dados provenientes dos instrumentos abertos e, logo em seguida, os dos instrumentos objetivos.

4.1. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DEMOGRÁFICOS

Conforme a Tabela 1, a amostra foi constituída por 298 universitários, sendo 286 estudantes (96%) do sexo feminino e 12 (4%) do sexo masculino. A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 54 anos de idade, com idade média de 28, 31 anos e desvio padrão de 8, 725, prevalecendo o maior número de estudantes na faixa etária dos 20 aos 29 anos de idade. Quanto à escolaridade, 76 estudantes (25,5%) frequentavam o primeiro ano, 72 (24,1%) o segundo ano, 64 (21,5%) o terceiro ano e 86 (28,9%) estavam no quarto ano. A maioria dos universitários frequentava o último ano de estudo (28,9%) e a minoria, o terceiro ano (21,5%).

Tabela 1: Dados demográficos da amostra

Variável	N	%
Sexo		
Masculino	12	95,97
Feminino	286	4,03
Ano do curso		
1º ano	76	25,50
2º ano	72	24,16
3º ano	64	21,48
4º ano	86	28,86
Idade (faixas etárias)		
<20	22	7,38
20-29	173	58,05
>=30	103	34,56

4.2. ANÁLISE DOS DADOS DAS QUESTÕES ABERTAS

4.2.1. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Na escala que avalia as estratégias de aprendizagem, os participantes foram questionados, por meio de uma questão aberta, se eles utilizavam outras estratégias que não haviam sido mencionadas na escala. Ainda nesta questão, foi perguntado aos alunos quais estratégias eram empregadas por eles. Apenas 35 (11,7%) dos participantes da amostra total responderam empregar estratégias diferentes daquelas mencionadas na escala. Dos demais estudantes, 258 (86,6%) afirmaram não empregar outras estratégias e 5 (1,7%) deixaram a questão sem resposta.

Primeiramente, todas as respostas dos universitários foram listadas. Em seguida, foi verificado que algumas das estratégias mencionadas pelos alunos já estavam contempladas na escala. As estratégias de aprendizagem que não constavam na escala foram organizadas

tomando por base a Taxionomia das Estratégias de Aprendizagem, traduzida e adaptada por Boruchovitch (1999) (Anexo10). As respostas podem ser vistas na Tabela 2.

Tabela 2. Respostas à questão aberta da escala de estratégias de aprendizagem

Estratégias	N	%*
Gravo as informações que preciso decorar e coloco para repetir	1	4,55
Gravo as aulas e depois escuto	2	9,00
Associo os conteúdos com imagens que me ajudam a lembrar o que foi exposto em sala de aula	1	4,55
Tento explicar a matéria para meus familiares para fixar o conteúdo	1	4,55
Aprendo quando atribuo sentido e faço algum tipo de relação dos estudos com a realidade	1	4,55
Faço uma apresentação oral para mim mesmo daquilo que eu estudo	1	4,55
Relaciono o conteúdo com outros conhecimentos de mundo e com outras matérias estudadas	1	4,55
Fico atenta ao que o professor diz na sala de aula	1	4,55
Leio o fecho os olhos pensando sobre o assunto	1	4,55
Tento ver filmes sobre o assunto estudado	1	4,55
Estudo um pouco todos os dias	1	4,55
Procuro relaxar antes de estudar	1	4,55
Redobro minha atenção quando há conversa na sala de aula	1	4,55
Estudo somente à noite	1	4,55
Preciso de silêncio absoluto	1	4,55
Estudo na biblioteca da faculdade ou no laboratório de informática para evitar distrações	1	4,55
Tenho que estar sozinho para estudar	1	4,55
Descanso antes de estudar	1	4,55
Bebo água enquanto estudo	1	4,55
Descanso a cabeça de 20 em 20 minutos	1	4,55
Busco lugares calmos para estudar	1	4,55
	22	100

*Porcentagem considerando o número de respostas à questão (N=22)

Tendo como referência a Taxionomia das estratégias de aprendizagem, as respostas mencionadas pelos participantes podem ser categorizadas em estratégias cognitivas de ensaio (N=5), elaboração (N=5) e metacognitivas de planejamento (2), monitoramento (N=1) e regulação (N=9). Como exemplo de estratégias cognitivas de ensaio, apresenta-se a seguinte resposta: “Gravo as aulas de depois escuto”. No que refere às de elaboração, destaca-se “Tento explicar a matéria para meus familiares para fixar o conteúdo”. Quanto

às estratégias metacognitivas de planejamento, “Estudo um pouco todos os dias”, segue como exemplo. Nas estratégias de monitoramento, “Fico atenta ao que o professor diz na sala de aula” foi uma das respostas mencionadas pelos estudantes. Já nas estratégias de regulação, destaca-se como resposta “Redobro minha atenção quando há conversa na sala de aula”.

Assim, de modo geral, pode-se indicar que, conforme as repostas relatadas pelos estudantes, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas parece fazer parte da rotina de estudos, bem como das atividades acadêmicas dos universitários. As estratégias metacognitivas de regulação foram as mais citadas pelos participantes (N=9), seguidas das estratégias cognitivas de elaboração (N=5) e ensaio (N=5). Há, ainda, a menção de uso de estratégias cognitivas de planejamento (N=2) e metacognitivas de monitoramento (N=1), entretanto, numa frequência menor. Dessa forma, é possível sugerir que o instrumento objetivo utilizado neste estudo mostrou-se eficiente para avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem de estudantes universitários.

4.2.2. ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

Nas subescalas que avaliaram as estratégias de regulação emocional, os futuros professores foram questionados, por meio de duas perguntas abertas em cada subescala, se eles consideravam ter boas estratégias para o controle das suas emoções e se utilizavam outras estratégias que não haviam sido mencionadas no instrumento objetivo.

A primeira pergunta investigou se os participantes acreditavam ter boas estratégias para lidar com as suas emoções de tristeza, alegria e raiva.

Tabela 3. Respostas à questão “*Você acha que você tem boas estratégias para lidar com sua tristeza, alegria ou raiva*” da escala de estratégias de regulação emocional

Emoção	Sim	Não	Não responderam	Total
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Tristeza	185 (62%)	95 (31,9%)	18 (6,1%)	298 (100%)
Alegria	194 (65,1%)	79 (26,5%)	25 (8,4%)	298 (100%)
Raiva	138 (46,3%)	114 (38,4)	46 (15,4)	298 (100%)

Conforme apresentado na Tabela 3, a maioria dos participantes relata fazer uso de estratégias apropriadas, a fim de melhorar sua raiva e sua tristeza ou para manter sua alegria. No que se refere às emoções tratadas neste estudo, a alegria (N=194) é entendida pelos participantes como a emoção de mais fácil controle, seguida da tristeza (N=185) e por último a raiva (N=138).

Ainda nesta primeira questão, foi solicitado aos estudantes que justificassem sua resposta. Os dados dos 298 participantes foram inicialmente listados. Em seguida, tomando por base a literatura da área referente às estratégias de regulação emocional empregadas por adultos, um sistema de categorização das respostas dos estudantes foi elaborado por Boruchovitch e Bortoletto (2010) (ver Anexo11). A frequência das respostas pode ser vista na Tabela 4.

Tabela 4. Frequência das estratégias de regulação emocional mencionadas na questão da escala de estratégias de regulação emocional para adultos

Estratégias	N	%
Estratégias de reavaliação cognitiva	120	21,75
Estratégias de ajustamento emocional	44	8,0
Resolução direta	20	3,6
Atividades de distração	68	12,3
Técnicas de relaxamento e respiração	12	2,2
Busca de apoio religioso	30	3,0
Busca de apoio afetivo-social	49	8,9
Busca de apoio em animais de estimação	4	0,7
Busca de apoio nas atividades físicas	12	2,2
Busca de ajuda medicamentosa	1	0,18
Evitação	9	1,65
Supressão da expressão emocional	27	4,9
Relativização	21	3,8
Culpabilização de si mesmo	3	0,55
Culpabilização do outro	4	0,7
Ruminação	18	3,25
Isolamento	17	3,1
Externalização	25	4,55
Aceitação	17	3,1
Ausência de estratégias	8	1,45
Dificuldades de engajamento e regulação emocional	28	5,1
Revisitar a emoção positiva	14	2,55
Total	551	100

* Porcentagem considerando o total de justificativas à questão 1 (N=551)

As estratégias mais empregadas pelos universitários participantes deste estudo foram: reavaliação cognitiva (N=120), atividades de distração (N=68), busca de apoio afetivo-social (N=49), estratégias de ajustamento emocional (N=44), externalização (N=25) e supressão da expressão emocional (N=27). Já as estratégias de evitação (N=9), busca de apoio em animais de estimação (N=4), culpar o outro (N=3), culpar a si mesmo (N=3) e busca de ajuda medicamentosa (N=1) foram mencionadas pelos universitários numa frequência menor.

A segunda questão aberta da escala de regulação emocional visou a investigar se os participantes empregavam outras estratégias para controlar suas emoções e que não haviam sido mencionadas nela.

Tabela 5. Respostas à questão “*Existem outras estratégias utilizadas por você para controlar sua raiva que não foram contempladas na escala?*” da escala de estratégias de regulação emocional

Emoção	Sim	Não	Não responderam	Total
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Tristeza	84 (28,2%)	173 (58%)	41 (13,8%)	298 (100%)
Alegria	48 (16,1%)	173 (58%)	77 (25,9%)	298 (100%)
Raiva	23 (7,8%)	198 (66,3)	77 (25,9%)	298 (100%)

A Tabela 5 revela que a menor parte dos estudantes relatou conhecer estratégias para o controle das suas emoções, diferentes daquelas contempladas pelos itens da escala. Na questão 2, além da sua opção de resposta, os participantes foram também convidados a justificar as suas escolhas. Observou-se que eles, ao mencionarem estratégias que não estavam contempladas na escala, referiram-se, na maioria das vezes, às estratégias já existentes nela. Dessa forma, é possível sugerir que a escala, possivelmente, apresente estratégias de regulação emocional, que, comumente, as pessoas empregam para melhorar a raiva e a tristeza ou manter a alegria.

4.3. ANÁLISE DOS DADOS: INSTRUMENTOS OBJETIVOS

Inicialmente, são apresentadas as pontuações totais obtidas nas escalas e subescalas de estratégias de aprendizagem. Dados referentes aos escores da escala e subescalas de

estratégias de aprendizagem em relação ao gênero, ano de curso e à idade são também expostos. Em seguida, os resultados referentes à escala e às subescalas das estratégias de regulação emocional quanto às pontuações totais, ao gênero, ao ano de curso e a idade são relatados. Por fim, são descritas as correlações entre as estratégias de aprendizagens e as estratégias de regulação emocional.

4.3.1. Escala de Estratégias de Aprendizagem

A Tabela 6 apresenta os resultados referentes à pontuação dos participantes na escala total e subescalas das estratégias de aprendizagem, bem como o desvio padrão e as médias mínimas e máximas dos estudantes. Para a obtenção desses resultados, recorreu-se à estatística descritiva.

Tabela 6. Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de estratégias de aprendizagem

Variável	N	Média	D. P.	Mín.	Max.
Estratégias de aprendizagem total	294	150,9	14,91	94,0	183,0
Estratégias de aprendizagem cognitivas	295	57,19	6,70	33,0	72,0
Estratégias de aprendizagem metacognitivas	298	74,5	7,93	46,0	89,0
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	297	19,15	3,38	10,0	28,0

Na escala total que avalia as estratégias de aprendizagem o valor máximo obtido foi de 183 pontos e o mínimo, de 94. A média foi 150,9 e o desvio padrão 14,91. Quanto às estratégias cognitivas, o valor máximo foi de 72 pontos, o mínimo de 33. A média foi de 57,19, com desvio padrão de 6,7. Já nas estratégias metacognitivas, a pontuação máxima foi de 89 pontos e a mínima, de 46. A média foi de 74,5 e o desvio padrão de 7,93. No que se

refere à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, o valor máximo foi de 28 pontos, o mínimo de 10. A média foi de 19,15 e o desvio padrão, 3,38.

Estratégias de aprendizagem e gênero

O teste de Mann-Whitney foi utilizado para comparação das variáveis estratégias de aprendizagem e o gênero. A Tabela 7 apresenta as médias e os desvios padrões obtidos na escala de estratégias de aprendizagem, bem como o grau de significância com a variável gênero.

Tabela 7: Comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e o gênero

	Gênero				p-valor
	Feminino		Masculino		
	Média	DP	Média	DP	
Estratégias de aprendizagem total	151,09	19,80	145,75	17,02	p=0,407
Estratégias de aprendizagem cognitivas	57,34	6,62	53,75	8,04	p=0,181
Estratégias de aprendizagem metacognitivas	74,53	8,00	73,67	6,49	p=0,628
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	19,19	3,35	18,33	4,03	p=0,658

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Conforme a Tabela 7, os resultados sugerem diferenças estatisticamente significantes no que se refere ao escore total da escala de estratégias de aprendizagem e o gênero. As universitárias obtiveram pontuação mais elevada (M= 151,09) no escore total, quando comparadas com os universitários (M=145,75). As mulheres apresentam maiores pontuações também nas subescalas das estratégias de aprendizagem cognitivas e das estratégias de aprendizagem metacognitivas, com médias de 57,34 e 74,53, respectivamente. As mulheres ainda obtiveram maiores escores, quando comparados com os homens, na subescala que mede a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais

(M =19,19). Tais dados sugerem que as mulheres relatam empregar, com maior frequência, estratégias de aprendizagem em suas tarefas acadêmicas, e ainda fazem menor uso de estratégias prejudiciais à sua aprendizagem, quando comparados ao sexo masculino. Um exemplo de item que caracteriza a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais pode ser visto no item 37 “Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos”.

Estratégias de aprendizagem e idade

A relação entre os escores na escala estratégias de aprendizagem e a idade dos estudantes foi também verificada. Os participantes foram organizados em três grupos: universitários com menos de vinte anos (N=22), entre 20 e 29 anos (N=173) e com mais de 30 anos (N=103). Os resultados encontrados podem ser vistos na Tabela 8.

Tabela 8: Comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e a idade

	Idade					
	<20		20-29		≥30	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Estratégias de aprendizagem total	152,95	12,76	146,96	15,52	157,01	11,88
Estratégias de aprendizagem cognitivas	58,14	5,75	55,50	6,98	59,81	5,46
Estratégias de aprendizagem metacognitivas	75,64	6,11	72,65	8,37	77,36	6,56
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	19,32	3,50	18,73	3,42	19,82	3,20

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos. X²=estatística χ^2 do teste

Os dados apresentados na Tabela 8 revelam que estudantes com mais de 30 anos apresentaram maiores escores na escala de estratégias de aprendizagem total, cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, quando comparados

com os alunos das demais faixas etárias. Universitários com menos de vinte anos apresentaram escores maiores que os estudantes de 20 a 29 anos na escala de estratégias de aprendizagem total, cognitiva, metacognitiva e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais.

De maneira geral, tais achados indicam que estudantes mais velhos afirmam utilizar com maior frequência estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas e ainda relatam menor uso de estratégias que podem prejudicar o seu processo de aprendizagem.

As correlações entre a idade dos participantes com os escores totais das estratégias de aprendizagem podem ser vistas na Tabela 9.

Tabela 9. Correlações da idade* com os escores de estratégias de aprendizagem

	Total estratégias de aprendizagem	Total estratégias cognitivas	Total estratégias metacognitivas	Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais
r=	0.22950	0.20993	0.20885	0,09738
p=	0.0003	0.0003	0.0003	0.0237
n=	294	295	298	297

* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=298).

Pelos resultados, verifica-se correlação significativa, positiva e fraca da idade com escores de estratégias de aprendizagem total, cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Assim, pode-se sugerir que quanto mais velho é o participante, mais ele relata o uso de estratégias de aprendizagem, de estratégias cognitivas e metacognitivas e menos ele parece empregar estratégias que interferem negativamente em suas atividades acadêmicas.

Estratégias de aprendizagem e ano de curso

O teste de Mann-Whitney foi utilizado para comparar os escores das estratégias de aprendizagem com o ano de curso. Os resultados podem ser vistos na Tabela 10.

Tabela 10: Comparação dos escores das estratégias de aprendizagem e o ano de curso

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
	N (76)	N (72)	N (64)	N (86)	
	Média	Média	Média	Média	p-
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	valor*
Estratégias de aprendizagem total	154,47 (13,57)	151,18 (13,99)	151,76 (14,29)	145,95 (16,15)	p=0,002
Estratégias de aprendizagem cognitivas	58,51 (5,94)	57,79 (6,60)	57,59 (6,37)	55,22 (7,31)	p=0,030
Estratégias de aprendizagem metacognitivas	76,24 (6,94)	75,17 (7,66)	74,80 (8,08)	72,19 (8,45)	p=0,012
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	19,76 (3,32)	19,28 (3,48)	19,31 (3,22)	18,43 (3,38)	p=0,46

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Os dados revelam que os alunos do primeiro ano de curso apresentam maiores escores na escala de estratégias de aprendizagem total (M=154,47), de estratégias cognitivas (M=58,51), metacognitivas (M=76,24) e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (M=19,76), quando comparados com seus colegas dos demais anos. Iniciantes parecem empregar mais estratégias que favorecem sua aprendizagem e fazem menor uso de mais estratégias prejudiciais ao seu aprender.

Como pode ser visto os alunos do segundo ano apresentam uma média de 151,18, os de terceiro ano 151,76 e o de quarto ano de curso, 145,95. Com esses dados, é possível observar um declínio no emprego das estratégias de aprendizagem no decorrer do curso, pois as pontuações sofrem uma redução conforme o avançar da formação universitária do

aluno. O mesmo fenômeno ocorre no que se refere às estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas.

Quanto à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estudantes do primeiro ano apresentam maiores escores ($M=19,72$), seguidos dos alunos de terceiro ano (19,31), dos de segundo ano ($M=19,28$) e dos de quarto ano ($M=18,43$). Dessa forma, é possível sugerir que os alunos dessa amostra, próximo à conclusão do seu curso, tendem a empregar mais estratégias prejudiciais à sua aprendizagem.

De maneira resumida, os participantes do primeiro ano de curso apresentaram maiores pontuações na escala de aprendizagem total, cognitiva, metacognitiva e ainda na subescala ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Observa-se também, conforme o avançar do curso, a diminuição no uso de estratégias benéficas à aprendizagem, como também um aumento no emprego de estratégias prejudiciais ao aprender.

4.3.2. Escala de Estratégias de Regulação Emocional

Na Tabela 11 constam os resultados referentes à pontuação dos participantes na escala total e subescalas que medem as estratégias de regulação emocional. Além disso, mostra o desvio padrão e as médias mínimas e máximas obtidas pelos estudantes. Para a obtenção destes resultados, recorreu-se à estatística descritiva.

Tabela 11. Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de estratégias de regulação emocional

Variável	N	Média	D. P.	Mín.	Máx
Regulação Emocional total	287	225,8	21,02	156,0	279,0
Escala de Tristeza	293	86,26	9,21	59,0	109,0
Escala de Alegria	291	55,77	5,91	28,0	66,0
Escala de Raiva	289	83,73	10,52	54,0	110,0

A média da escala que mede a regulação emocional total foi de 225,8 pontos, com desvio padrão de 21,02 pontos. O valor mínimo foi de 156 e o máximo de 279 pontos. Na subescala tristeza, a média alcançada foi 86,26 com o desvio padrão de 9,21, o mínimo, 59 e o máximo 109 pontos. Quanto à subescala alegria, a pontuação máxima foi de 66, a mínima, 28, a média, 55,77 com desvio padrão de 10, 52. No que se refere à subescala da raiva, a média e desvio padrão foram de 83,73 e 10,52, respectivamente.

Estratégias de regulação emocional e gênero

Na Tabela 12, estão presentes as médias e os desvios padrões obtidos na escala de estratégias de regulação emocional, bem como o grau de significância com a variável gênero. Para a comparação entre estas variáveis, o teste de Mann-Whitney foi empregado.

Tabela 12: Comparação dos escores das estratégias de regulação emocional e o gênero

	Gênero				p-valor
	Feminino		Masculino		
	Média	DP	Média	DP	
Estratégias de Regulação Emocional total	226,01	21,09	219,73	18,91	p=0,349
Total Tristeza	86,28	9,24	85,75	8,74	p=0,915
Total Alegria	55,93	5,80	51,82	7,65	p=0,066
Total Raiva	83,83	10,64	81,50	5,96	p=0,329

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

De acordo com a Tabela 12, os resultados apontam diferenças estatisticamente significantes no que se refere ao escore total da escala de estratégias de regulação emocional e o gênero. As universitárias obtiveram pontuação mais elevada (M=226,01) no escore total da escala, bem como nas subescalas tristeza (M=86,28), alegria (M=55,93) e raiva (M=83,83), quando comparadas com os homens (M=219,73). Tais dados sugerem que as mulheres relatam empregar, com maior frequência, estratégias para o controle das suas emoções.

Estratégias de regulação emocional e idade

A relação entre os escores na escala das estratégias de regulação emocional e suas subescalas tristeza, alegria e raiva e a idade dos participantes foi também avaliada. Os estudantes foram organizados em três faixas etárias: universitários com menos de 20 anos (N=22), entre 20 e 29 anos (N=173) e com 30 anos ou mais (N=103). A Tabela 13 demonstra os resultados encontrados.

Tabela 13: Comparação dos escores das estratégias de regulação emocional e a idade

	Idade					
	<20		20-29		>=30	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Estratégias de Regulação Emocional total	224,50	18,40	223,16	20,24	230,90	22,25
Total Tristeza	85,05	7,58	85,37	9,05	88,11	9,61
Total Alegria	56,32	5,87	56,05	5,27	55,15	6,94
Total Raiva	83,14	11,08	81,77	10,34	87,42	9,81

** Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos. X²=estatística χ^2 do teste

Conforme a Tabela 13, estudantes mais velhos apresentam maior pontuação na escala de estratégias de regulação emocional total (M=230,90) e nas subescalas tristeza (M=88,11) e raiva (M=87,42). Na subescala alegria, os alunos desta faixa etária apresentaram pontuação menor (M=55,15) que os universitários mais jovens (M=56,32). Em síntese, os dados revelam que os estudantes mais velhos relataram empregar mais estratégias de regulação emocional, quando comparados com seus colegas mais jovens.

Na Tabela 14, podem ser vistas as correlações entre a idade dos participantes com os escores totais das estratégias de regulação emocional.

Tabela 14. Correlações da idade com os escores de estratégias de regulação emocional

	Total Tristeza	Total Alegria	Total Raiva	Total Regulação Emocional
r=	<u>0.14342</u>	-0.09067	<u>0.18619</u>	<u>0.13163</u>
P=	0.0140	0.1228	0.0015	0.0258
n=	293	291	289	287

r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=298).

Os resultados indicam correlação significativa positiva, todavia fraca, da idade com escores de estratégias de regulação emocional total, tristeza e raiva. Uma correlação negativa e fraca entre idade e a subescala da alegria também foi encontrada. Dessa forma, é possível sugerir que universitários mais velhos relatam maior uso de estratégias para controlar as suas emoções, quando comparados com os estudantes mais jovens desta amostra.

Estratégias de regulação emocional e ano de curso

O teste de Mann-Whitney foi utilizado para comparar os escores das estratégias de regulação emocional com o ano de curso. Os resultados podem ser observados na Tabela 15.

Tabela 15: Comparação dos escores das estratégias de regulação emocional e o ano de curso

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
	N (76)	N (72)	N (64)	N (86)	
	Média	Média	Média	Média	p-valor*
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	
Estratégias de Regulação Emocional total	227,27 (23,26)	226,19 (18,12)	230,34 (19,96)	220,79 (21,17)	p=0,039
Total Tristeza	87,09 (9,88)	85,99 (8,23)	87,39 (9,64)	84,93 (9,00)	p=0,278
Total Alegria	55,40 (6,70)	55,88 (6,34)	56,34 (4,79)	55,59 (5,60)	p=0,942
Total Raiva	84,64 (11,53)	84,48 (8,13)	86,30 (11,04)	80,52 (10,27)	p=0,010

* Valor-P referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Pelos resultados apresentados na Tabela 15, os alunos do terceiro ano de curso apresentaram maiores pontuações na escala de regulação emocional total (M=230,34) e nas subescalas de tristeza (M=87,39), alegria (M=56,34) e raiva (M=86,30) quando comparados com os alunos do 1º, 2º e quarto ano. Por sua vez, os universitários do quarto ano apresentam menores pontuações na escala de regulação emocional total (M=220,79) e nas subescalas tristeza (M=84,93), alegria (M=55,59) e raiva (M=80,52).

Com esses dados aventa-se a hipótese de que os universitários do 3º ano de curso, possivelmente são os alunos mais velhos da amostra. Para verificar tal suposição, o teste Qui-Quadrado foi empregado para comparar a faixas etárias e os anos escolares. A Tabela 16, a seguir, apresenta os resultados.

Tabela 16. Comparação entre faixas etárias e ano escolar.

Idade	Ano				Total
	1º	2º	3º	4º	
<20	14	6	2	0	22
	<u>18.42</u>	8.33	3.13	0.0	
20-29	40	41	32	60	173
	52.63	56.94	50.00	69.77	
>=30	22	25	30	26	103
	28.95	34.72	<u>46.88</u>	30.23	
	76	72	64	86	298

Teste Qui-Quadrado: $X^2=27.67$; $GL=6$; $P<0.001$

Pelos resultados apresentados na Tabela 16, verifica-se diferença significativa de faixa etária entre os anos, ou seja, constata-se maior frequência de maior idade entre os alunos do 3º ano. Desse modo, é possível sugerir que os estudantes do 3º ano são os mais velhos da amostra.

4.4. CORRELAÇÕES ENTRE OS ESCORES TOTAIS

As relações entre os escores encontrados na escala de estratégias de aprendizagem e na escala que mede a regulação emocional foram examinadas, por meio do coeficiente da correlação de Sperman. A Tabela 17 apresenta os dados referentes a essa correlação.

Tabela 17. Correlações entre estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional

		Total tristeza	Total alegria	Total raiva	Total regulação emocional
Total estratégias de aprendizagem	*r= p= n=	<u>0.32267</u> <.0001 289	<u>0.18289</u> 0.0058 287	<u>0.39910</u> <.0001 285	<u>0.39586</u> <.0001 283
Total estratégias cognitivas	*r= p= n=	<u>0.23609</u> <.0001 290	0.11198 0.0577 288	<u>0.32947</u> <.0001 286	<u>0.30279</u> <.0001 284
Total estratégias metacognitivas	*r= p= n=	<u>0.32637</u> <.0001 293	<u>0.19700</u> 0.0007 291	<u>0.38126</u> <.0001 289	<u>0.39193</u> <.0001 287
Total ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	*r= p= n=	<u>0,15809</u> 0.0175 292	0,10209 0.1808 290	<u>0,11511</u> 0.0121 288	<u>0.15250</u> 0.0080 286

* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos (n=298).

A Tabela 17 mostra correlação significativa e positiva entre as pontuações da escala de estratégias de aprendizagem total e as suas subescalas, com a regulação emocional total e as todas as suas subescalas. Os resultados apontam correlação moderada e positiva entre o total da escala de estratégias de aprendizagem com a escala de regulação emocional total e as subescalas tristeza e raiva. A escala de estratégias de aprendizagem e a subescala alegria se correlacionaram positivamente, entretanto a magnitude foi fraca. Dessa forma, quanto maiores as pontuações na escala de estratégias de aprendizagem, maiores os escores na escala total de regulação emocional e em suas subescalas.

As estratégias de aprendizagem cognitivas se correlacionaram de maneira significativa, positiva e moderada com a escala total de regulação emocional e a subescala raiva. Também podem ser observadas correlações positivas e significativas com a subescala tristeza, entretanto a magnitude foi fraca. Na subescala de estratégias de aprendizagem

metacognitivas foram encontradas correlações positivas, significativas e moderadas com a escala total de regulação emocional e as subescalas tristeza e raiva. Na subescala alegria, há correlação significativa, mas fraca. Correlações negativas, significativas e fracas podem ser vistas nas subescalas tristeza e raiva e ainda na escala de estratégias de aprendizagem total. No que se refere à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais foram observadas correlações positivas e fracas com o escore total das estratégias de regulação emocional e a subescala tristeza. Desse modo, quanto maior for a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, maior é o seu controle sobre suas emoções.

Assim, constata-se que as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional se correlacionaram. Isso pode ser observado, pois os escores totais das estratégias de aprendizagem e o da subescala de estratégias metacognitivas se relacionaram com as pontuações da escala de regulação emocional total e com todas as suas subescalas. Além disso, o escore das estratégias de aprendizagem cognitivas e da ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais se correlacionaram com o total da escala de regulação emocional e com as subescalas tristeza e raiva. Tais resultados sugerem que, quanto maior o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, maior parece ser o controle que o estudante tem de suas emoções.

Com o objetivo de melhor compreender a relação conjunta das variáveis tratadas neste estudo, a escala de estratégias de aprendizagem e as subescalas estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas negativas foram estudadas em relação à escala de estratégias de regulação emocional total e às suas subescalas tristeza, alegria e raiva.

A seguir, a Tabela 18 apresenta os resultados da análise de regressão linear univariada para examinar a relação das variáveis com o escore de estratégias de aprendizagem total.

Tabela 18. Análise de regressão linear univariada para escore de estratégias de aprendizagem total.

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-5.34 (4.39)	0.225	0.0050
Idade	Variável contínua (anos)	0.43 (0.10)	<0.001	0.0642
Faixa etária	20-29 anos (ref.)	---		
	<20 anos	5.99 (3.28)	0.069	
	30 ou mais anos	10.05 (1.77)	<0.001	0.1006
Ano	1º ano (ref.)	---		
	2º ano	-2.28 (2.42)	0.346	
	3º ano	-2.70 (2.50)	0.280	
	4º ano	-8.51 (2.31)	<0.001	0.0491
Regulação emocional tristeza	Variável contínua (escore)	0.50 (0.09)	<0.001	0.0975
Regulação emocional alegria	Variável contínua (escore)	0.33 (0.15)	0.026	0.0174
Regulação emocional raiva	Variável contínua (escore)	0.52 (0.08)	<0.001	0.1380
Regulação emocional total	Variável contínua (escore)	0.25 (0.04)	<0.001	0.1307

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação.

Como pode ser visto na Tabela 18, as variáveis idade, ano de curso, a escala de regulação emocional total e suas subescalas estão isoladamente relacionadas com o escore total das estratégias de aprendizagem. A fim de melhor compreender quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar os valores das estratégias de aprendizagem total,

uma análise multivariada, com critério *Stepwise* de seleção de variáveis foi realizada. Os resultados se seguem na Tabela 19.

Tabela 19. Análise de regressão linear multivariada para escore de estratégias de aprendizagem total.

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Regulação emocional raiva	Variável contínua (escore)	0.41 (0.08)	<0.001	0.1404
	20-29 anos (ref.)	---		
2. Faixa etária	<20 anos	3.53 (3,12)	0.258	
	30 ou mais anos	6.51 (1.79)	0.003	0.0501

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.1942. Intercepto (EP): 119.16 (5.91); P<0.001.

Pelos resultados da análise multivariada, verifica-se que as variáveis regulação emocional da raiva e faixa etária foram selecionadas como fatores significativamente relacionados ao escore de estratégias de aprendizagem total. Dessa forma, os participantes com maiores escores de estratégias de aprendizagem total são aqueles que apresentam maior escore na subescala raiva. Além disso, os estudantes com 30 ou mais anos relatam um maior controle dessa emoção, quando comparados com seus colegas mais jovens.

As relações entre as estratégias de aprendizagem cognitivas e as demais variáveis foram também estudadas. Na Tabela 20, estão os resultados da análise de regressão linear para estratégias de aprendizagem cognitivas.

Tabela 20. Análise de regressão linear univariada para escore de estratégias de aprendizagem cognitivas.

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-3.59 (1.97)	0.069	0.0112
Idade	Variável contínua (anos)	0.17 (0.04)	<0.001	0.0516
Faixa etária	20-29 anos (ref.)	---		
	<20 anos	2.64 (1.48)	0.076	
	30 ou mais anos	4.30 (0.80)	<0.001	0.0917
Ano	1º ano (ref.)	---		
	2º ano	-0.72 (1.09)	0.507	
	3º ano	-0.93 (1.13)	0.412	
	4º ano	-3.29 (1.04)	0.002	0.0377
Regulação emocional tristeza	Variável contínua (escore)	0.16 (0.04)	<0.001	0.0477
Regulação emocional alegria	Variável contínua (escore)	0.08 (0.07)	0.252	0.0046
Regulação emocional raiva	Variável contínua (escore)	0.19 (0.04)	<0.001	0.0892
Regulação emocional total	Variável contínua (escore)	0.08 (0.02)	<0.001	0.0706

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação.

Como pode ser observado na Tabela 20, as variáveis idade, ano de curso, tristeza, raiva e total da regulação emocional estão isoladamente relacionadas com o escore das estratégias de aprendizagem cognitivas. A fim de melhor compreender quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar os valores das estratégias cognitivas, uma análise multivariada, com critério *Stepwise* de seleção de variáveis foi realizada. Os resultados podem ser vistos na Tabela 21.

Tabela 21. Análise de regressão linear multivariada para escore de estratégias de aprendizagem cognitivas.

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Regulação emocional raiva	Variável contínua (escore)	0.13 (0.04)	<0.001	0.0891
	20-29 anos (ref.)	---		
2. Faixa etária	<20 anos	1.54 (1.44)	0.286	
	30 ou mais anos	2.86 (0.83)	<0.001	0.0359

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R² Total: 0.1703. Intercepto (EP): 45.62 (3.08); P<0.001.

De acordo com os resultados da análise multivariada, verifica-se que as variáveis regulação emocional raiva e faixa etária foram selecionadas como fatores significativamente relacionados ao escore de estratégias de aprendizagem cognitivas. Assim, os universitários com maiores escores na subescala de estratégias de aprendizagem cognitivas são aqueles com maior escore de regulação emocional na escala de raiva. De maneira semelhante, os alunos com maiores escores são aqueles com 30 ou mais anos.

As estratégias de aprendizagem metacognitivas e suas relações com as demais variáveis foram examinadas. A Tabela 22 descreve os resultados da análise de regressão linear para estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Tabela 22. Análise de regressão linear univariada para escore de estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-0.87 (2.34)	0.711	0.0005
Idade	Variável contínua (anos)	0.21 (0.05)	<0.001	0.0518
Faixa etária	20-29 anos (ref.)	---		
	<20 anos	2.98 (1.73)	0.086	
	30 ou mais anos	4.71 (0.95)	<0.001	0.0781
Ano	1º ano (ref.)	---		
	2º ano	-1.07 (1.29)	0.406	
	3º ano	-1.44 (1.33)	0.279	
	4º ano	-4.05 (1.23)	0.001	0.0389
Regulação emocional tristeza	Variável contínua (escore)	0.28 (0.05)	<0.001	0.1047
Regulação emocional alegria	Variável contínua (escore)	0.22 (0.08)	0.006	0.0262
Regulação emocional raiva	Variável contínua (escore)	0.28 (0.04)	<0.001	0.1413
Regulação emocional total	Variável contínua (escore)	0.14 (0.02)	<0.001	0.1439

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação.

Como pode ser visto na Tabela 22, as variáveis idade, ano de curso, tristeza, alegria, raiva e o total da regulação emocional estão isoladamente relacionadas com o escore das estratégias de aprendizagem metacognitivas. Com o objetivo de melhor compreender quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar os valores das estratégias metacognitivas, uma análise multivariada, com critério *Stepwise* de seleção de variáveis foi realizada e os resultados podem ser observados na Tabela 23.

Tabela 23. Análise de regressão linear multivariada para escore de estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Regulação emocional total	Variável contínua (escore)	0.12 (0.02)	<0.001	0.1439
2. Faixa etária	20-29 anos (ref.)	---		
	<20 anos	2.16 (1.64)	0.188	
	30 ou mais anos	3.30 (0.94)	<0.001	0.0470

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R²Total: 0.2069. Intercepto (EP): 46.21 (4.70); P<0.001.

Por meio dos resultados da análise multivariada, verifica-se que as variáveis regulação emocional total e faixa etária foram selecionadas como fatores significativamente relacionados ao escore de estratégias de aprendizagem metacognitivas. Desse modo, os participantes com maiores escores de estratégias de aprendizagem metacognitivas são os com maior escore total de regulação emocional e com 30 anos ou mais.

A relação das variáveis com o escore de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais foi também examinada. Os resultados podem ser vistos na Tabela 24.

Tabela 24. Análise de regressão linear univariada para escore de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais.

Variável	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ²
Sexo	Feminino (ref.)	---		
	Masculino	-0.85 (1.00)	0.393	0.0025
Idade	Variável contínua (anos)	0.05 (0.02)	0.022	0.0177
Faixa etária	20-29 anos (ref.)	---		
	<20 anos	0.58 (0.76)	0.442	
	30 ou mais anos	1.09 (0.42)	0.010	0.0228
Ano	1º ano (ref.)	---		
	2º ano	-0.44 (0.55)	0.425	
	3º ano	-0.41 (0.57)	0.476	
	4º ano	-1.29 (0.53)	0.016	0.0213
Regulação emocional tristeza	Variável contínua (escore)	0.06 (0.02)	0.004	0.0283
Regulação emocional alegria	Variável contínua (escore)	0.04 (0.03)	0.276	0.0041
Regulação emocional raiva	Variável contínua (escore)	0.04 (0.02)	0.025	0.0174
Regulação emocional total	Variável contínua (escore)	0.02 (0.01)	0.008	0.0242

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação.

Na Tabela 24, observa-se que as variáveis idade, tristeza, raiva e o total da regulação emocional estão isoladamente relacionadas com o escore da ausência de estratégias de metacognitivas disfuncionais. A fim de melhor examinar quais fatores são mais significativos conjuntamente para explicar os valores da ausência das estratégias metacognitivas disfuncionais, uma análise multivariada, com critério *Stepwise* de seleção de variáveis foi realizada. Os resultados podem ser vistos na Tabela 25.

Tabela 25. Análise de regressão linear multivariada para escore de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais.

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-P	R ² Parcial
1. Regulação emocional tristeza	Variável contínua (escore)	0.06 (0.02)	0.011	0.0273
	1º ano (ref.)	---		
2. Ano	2º ano	-0.46 (0.56)	0.415	
	3º ano	-0.33 (0.57)	0.571	
	4º ano	-1.14 (0.53)	0.033	0.0168

* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R²: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. R²Total: 0.0457. Intercepto (EP): 21.48 (1.35); P<0.001.

A análise multivariada demonstra que as variáveis ano de curso e regulação emocional tristeza foram seleccionadas como fatores significativamente relacionados ao escore de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais. Assim, os universitários do primeiro ano apresentaram maiores escores de ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais e ainda na subescala tristeza da regulação emocional.

De maneira sintética, é possível sugerir relações entre os escores da escala de estratégias de aprendizagem total com a escala de estratégias de regulação emocional total e suas subescalas. Na subescala de estratégias cognitivas correlações com a faixa etária, a escala total de regulação emocional e as subescalas raiva e tristeza, foram encontradas. A ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais se correlacionou positivamente com o total da regulação emocional, com a subescala tristeza e com a variável ano de curso. Já as estratégias de aprendizagem metacognitivas se relacionaram com a faixa etária e também com o total da escala das estratégias de regulação emocional e todas as suas subescalas. Com esses dados, é possível aventar que os estudantes que mencionaram usar mais estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e fazem

menor uso de estratégias prejudiciais ao seu aprender são aqueles que mais parecem ter um melhor controle sobre suas emoções.

A seguir, no capítulo 5, os principais resultados são discutidos à luz da literatura da área.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo principal descrever as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional de alunos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Além disso, buscou compreender possíveis relações entre as variáveis estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional. Inicialmente, são tratados os dados referentes às questões abertas das duas escalas. Em seguida, os dados dos instrumentos objetivos são discutidos em relação às variáveis demográficas gênero, idade e ano de curso. Por fim, são comentados os resultados referentes às relações entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional.

5.1. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS INSTRUMENTOS ABERTOS

5.1.1. Estratégias de Aprendizagem

No que se refere à questão aberta, de modo geral, a minoria dos universitários relatou empregar estratégias de aprendizagem diferentes daquelas mencionadas no instrumento objetivo. Dessa forma, pode-se sugerir que os estudantes da amostra afirmaram fazer uso de estratégias cognitivas e metacognitivas em sua rotina de estudos, bem como em suas atividades acadêmicas. Além disso, é possível sugerir que a escala, possivelmente, apresente um conjunto de estratégias de aprendizagem, que, comumente, os estudantes universitários empregam para a realização das suas atividades acadêmicas.

A literatura internacional e nacional tem mostrado a importância atribuída ao conhecimento e ao uso de estratégias de aprendizagem no contexto da escolarização formal, pelo fato de cumprirem um papel importante na aquisição, no armazenamento e na aplicação do conhecimento (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999; Boruchovitch & Santos, 2006; Lenz, 2006; Pozo, 1996; Woolfolk, 2000). O processamento profundo da informação, no contexto escolar, requer, segundo Woolfolk (2000), que o estudante invista esforços, faça associações, elabore, traduza e organize seus conhecimentos. Além disso, exige o seu engajamento cognitivo nas tarefas de aprendizagem, de modo a focar atenção aos aspectos mais relevantes daquilo que vai ser aprendido, e ainda, regular e monitorar o seu próprio aprender.

Quanto à formação em nível superior, as investigações têm destacado que pensar, de forma crítica e autônoma e, ainda, receber informações e processá-las constituem elementos necessários ao estudante universitário (Almeida, 2002; Boruchovitch, 2008; Da Silva & De Sá, 1997; Lopes da Silva, *et al.*, 2004; Veiga Simão, 2001; Yip, 2007). A literatura também sugere que, à medida que os estudantes se tornam mais conscientes do seu próprio processo de aprendizagem e agem com essa consciência, tendem a aprender mais e melhor (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999; Pintrich, 2002).

O estudo realizado por Hwang e Vrongistinos (2002) com estudantes do curso de formação de professores constatou uma forte relação entre o uso estratégias de aprendizagem e o bom desempenho acadêmico. Os autores destacaram o planejamento, o estabelecimento de metas, o uso de estratégias de aprendizagem eficazes, o monitoramento e a avaliação dos processos de aprendizagem como ações empreendidas pelos futuros professores que apresentaram um desempenho acadêmico superior. Tais evidências podem ainda ser encontradas nas pesquisas realizadas por Hwang e Vrongistinos (2002),

Kramarski e Michalsky, (2009); Knight (2010), Yip (2007) e Zenorine e Santos (2003). Há trabalhos também apontando que os universitários desconhecem ou pouco conhecem, ou ainda utilizam de maneira inadequada, as estratégias de aprendizagem em suas tarefas acadêmicas (Amado, *et al.*, 2009; Boruchovitch, *et al.*, 2005; Cabral & Tavares, 2005; Cukras, 2006; Quezada, 2005; Peacock & Ho, 2003; Pekrun, 2006; Pintrich, 2002; Rodrigues, *et al.*, 2005; Ribeiro & Silva, 2007; Santos & Boruchovitch, 2009; Soares, *et al.*, 2009; Tavares, *et al.*, 2003; Vermunt & Vermetten, 2004; Wong, 2007). Em síntese, é possível afirmar que parece ser consenso na literatura que o uso apropriado de estratégias de aprendizagem facilita a aquisição do conhecimento e, por consequência, melhora o desempenho acadêmico dos estudantes.

Nas respostas dos estudantes à questão aberta, as estratégias metacognitivas de regulação e de monitoramento foram as mais mencionadas. Este constitui um achado importante, pois, conforme tem proposto os estudos internacionais e nacionais, as estratégias metacognitivas, pelo fato de apoiarem o estudante no planejamento, no monitoramento e na regulação do seu conhecimento, favorecem a autorregulação da aprendizagem (Bidjerano & Dai, 2006; Boruchovitch, 1999, 2004; Cukras, 2005; Da Silva & De Sá, 1997; Lenz, 2006; Pozo, 1996; Veiga Simão, 2000; Woolfoolk, 2000; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Os resultados encontrados nesta questão são semelhantes aos de Ribeiro e Silva (2007) que identificaram em seu estudo maior uso de estratégias de monitoramento pelos alunos em suas atividades acadêmicas.

Em oposição a esses dados, localizam-se investigações internacionais que revelam o pouco uso das estratégias metacognitivas por estudantes universitários. Cabral e Tavares (2005) encontraram em sua pesquisa estudantes que empregam, com menor frequência, estratégias que requerem um nível mais elevado de abstração, elaboração, monitoramento e

envolvimento com o seu próprio processo de aprendizagem. O estudo de Valle *et al.* (2007) revelou pouco uso, pelos universitários, das estratégias de aprendizagem mais profundas. Bidjerano e Daí (2007) descobriram que o pensamento crítico, a metacognição, a autorregulação parece não fazer parte das rotinas de estudos dos estudantes.

Na presente pesquisa foi ainda observado na questão aberta o uso de estratégias cognitivas de elaboração e de ensaio, entretanto, numa frequência menor que metacognitivas. Tais resultados também podem ser vistos no trabalho de Cabral e Tavares (2005) e ainda no estudo de Wong (2007); ambos revelam a estratégia de revisão de textos como a mais comumente usada quando os estudantes precisam estudar. Sashin (2008) encontra algo semelhante num estudo realizado em cursos de graduação à distância. Os alunos relatam maior uso de estratégias superficiais de aprendizagem e revelam que a elaboração de resumos constitui um dos principais recursos de apoio ao seu processo de aprender. Cardoso e Bzuneck (2004) encontraram alunos empregando, com maior frequência em seus estudos, técnicas de apoio ou recursos para aprender ou recordar uma nova informação, como repetir, elaborar e fazer resumos.

É possível constatar que os estudantes universitários desta amostra conhecem e utilizam, em suas atividades acadêmicas e rotinas de estudo, estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. As estratégias metacognitivas de regulação e monitoramento são relatadas com maior frequência pelos universitários. Este dado é interessante, pois conforme tem apresentado a literatura, o planejamento, a seleção e a organização da aprendizagem favorecem a autorregulação da aprendizagem (Bidjerano & Dai, 2006; Boruchovitch, 2004; Cukras, 2005; Da Silva & De Sá, 1997; Lenz, 2006; Veiga Simão, 2001). Com esses achados é possível aventar a hipótese de que os universitários deste estudo processem mais profundamente as informações.

5.1.2. Estratégias de Regulação Emocional

As questões abertas referentes às subescalas tristeza, alegria e raiva avaliaram se os participantes consideravam ter boas estratégias para o controle das suas emoções e, ainda, se utilizavam outras estratégias não mencionadas no instrumento objetivo.

A primeira pergunta investigou se os participantes acreditavam ter boas estratégias para lidar com as suas emoções de tristeza, alegria e raiva. Os resultados apontam que a maioria dos participantes relata fazer uso de estratégias apropriadas para o controle das emoções. Este achado é interessante, pois conforme os estudos têm sugerido, a capacidade de controlar as emoções é importante para os processos adaptativos, para o funcionamento do ser humano e exerce um grande impacto no processamento da informação e na aprendizagem (Ochsner, Gross, 2005; Gross, *et al.*, 2006; Cruvinel, 2009). Além disso, proporciona às pessoas a manutenção das emoções positivas e a diminuição das negativas (Pekrun, 2006).

Ainda na primeira questão foi pedido aos participantes que justificassem sua opção de escolha. As respostas dos participantes possibilitaram o conhecimento das estratégias mais comumente empregadas por eles para melhorar a raiva e a tristeza ou para manter a alegria. Identificar as formas utilizadas pelos universitários para o controle dos seus estados emocionais é importante, pois os estudos já destacam que as pessoas exercem considerável controle sobre suas emoções e, para isso, utilizam uma ampla variedade de estratégias (Gross, 1998; Koop, 1989; Thompson, 1994). As estratégias mais empregadas pelos estudantes participantes deste estudo foram: reavaliação cognitiva, atividades de distração, busca de apoio afetivo-social, estratégias de ajustamento emocional, externalização e supressão da expressão emocional.

A estratégia busca de apoio afetivo-social (Coats & Blanchard-Fields, 2008), e as estratégias de reavaliação cognitiva e supressão da expressão emocional (Gross, *et al.*, 2006; Gross & John, 2003; John & Gross, 2005; Ochsner e Gross, 2005), são localizadas na literatura internacional. As estratégias de ajustamento emocional, atividades de distração e de externalização, embora tenham sido reveladas por estudos brasileiros realizados com crianças (Cruvinel, 2009; Lopes & Loureiro, 2007; Oliveira, *et al.*, 2003; Santos, 2005) parecem ser estratégias também empregadas por adultos com o objetivo de controlar as suas emoções.

Tomando por base a literatura da área, as estratégias de reavaliação cognitiva, de ajustamento emocional, atividades de distração, busca de apoio afetivo-social e de externalização são consideradas favorecedoras da regulação emocional, pelo fato de possibilitar às pessoas a interpretação das suas emoções. Ao tomar consciência de seus estados emocionais, o indivíduo pode alterar a forma como a emoção é vivenciada e assim, diminuir seu impacto emocional. Todo esse processo de controle das emoções é, muitas vezes, apoiado por meio da ajuda de outras pessoas (Coats & Blanchard-Fields, 2008; Cruvinel, 2009; Gross, *et al.*, 2006; Gross & John, 2003; John & Gross, 2005; Mocaiber, *et al.*, 2008; Ochsner & Gross, 2005; Oliveira, *et al.*, 2003; Santos, 2005).

Já a estratégia supressão da expressão emocional pode ser entendida como pouco favorecedora ao controle dos estados emocionais pelo fato de inibir os sinais exteriores das emoções. Ao suprimir uma emoção, o funcionamento psicológico da pessoa sofre influências diversas. Com isso, a eficiência do processamento cognitivo, o processo adaptativo e as interações sociais poderão ficar prejudicados ou limitados (Gross, *et al.*, 2006; Gross & John, 2003; John & Gross, 2005; Ochsner e Gross, 2005).

Um dado interessante se refere ao relato de respostas dos participantes quanto às dificuldades de engajamento em estratégias de regulação emocional e à ausência de estratégias para o controle de suas emoções. Assim, é possível observar que participantes relatam empregar boas estratégias para o controle das suas emoções, entretanto, por vezes, encontram dificuldades para reconhecer quais as melhores formas para lidar com elas. Esses achados se assemelham aos da literatura, pois conforme sugerem os estudos já realizados, a maioria das pessoas encontra dificuldades para lidar com suas emoções e, ainda, para empregar estratégias mais favorecedoras à regulação emocional (Cruvinel, 2009; Del Prette & Del Prette, 2009; Gross, 1998; Garnefsky, *et al.*, 2001; Lopes & Loureiro, 2007).

Os participantes do presente estudo citaram algumas estratégias usadas para o controle de suas emoções que diferem daquelas encontradas em pesquisas internacionais realizadas com universitários dos cursos de formação de professores. Na realidade brasileira, identificam-se estratégias como a busca de ajuda medicamentosa, a busca de apoio religioso e em animais domésticos, bem como a relativização e as técnicas de relaxamento e respiração. No entanto, avanços ainda precisam ser feitos com o propósito de identificar a diversidade de estratégias de regulação emocional presentes em nossa cultura. Dessa forma, sugere-se a realização de novas investigações que mapeiem e sistematizem informações a respeito das estratégias utilizadas pelos brasileiros para o controle de suas emoções.

A segunda questão aberta teve como propósito avaliar se os participantes empregavam outras estratégias para controlar suas emoções diferentes daquelas mencionadas na escala de regulação emocional. Os dados revelaram que a menor parte dos estudantes relatou conhecer estratégias para o controle das suas emoções, diferentes

daquelas contempladas pelos itens do instrumento objetivo. De acordo com as investigações já realizadas com universitários, o uso consciente e intencional de estratégias de regulação emocional contribui expressivamente com a tomada de decisões e com a regulação dos estados mentais do estudante (Fredrickson, 1998; Gross, *et al.*, 2006; Garnefski & Kraaij, 2007; Pekrun, 2006; Turner & Husman, 2008).

Na segunda questão, os futuros professores foram também convidados a justificar as suas escolhas. Os resultados mostraram que os participantes, ao mencionarem estratégias que não estavam contempladas na escala, referiram-se, na maioria das vezes, às estratégias já existentes no instrumento objetivo, porém redigidas de maneira diferente. Assim, é possível sugerir que a escala, possivelmente, apresente um conjunto de estratégias de regulação emocional, que, comumente, as pessoas empregam para melhorar a raiva e a tristeza ou manter a alegria.

5.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: INSTRUMENTOS OBJETIVOS

5.2.1. Escala de Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de aprendizagem e gênero

De modo geral, os resultados sugerem diferenças estatisticamente significantes, no que se refere ao escore total da escala de estratégias de aprendizagem e o gênero. É válido ressaltar que a amostra não foi equiparada quanto ao gênero, porém, os procedimentos de análise estatística possibilitaram sua equiparação. Nesse sentido, os resultados revelam que as mulheres obtiveram pontuação mais elevada no escore total como também em suas

subescalas, quando comparadas com os homens. Tais dados mostram que as mulheres relatam empregar, com maior frequência, estratégias de aprendizagem em suas tarefas acadêmicas e, em menor proporção, estratégias que prejudicam seu aprender.

Esses achados corroboram com outros resultados encontrados em pesquisas internacionais e nacionais realizadas com universitários dos cursos de formação de professores. Os estudos de Tavares *et al.* (2003), Kavasoglu (2009) e Knight (2010), Peacock e Ho (2003) e Yip (2008) também revelaram maior uso de estratégia de aprendizagem pelas estudantes. No trabalho empreendido por Garcia (2000), as mulheres relataram maior uso das estratégias cognitivas de elaboração de resumo, diagramas e sínteses. Os achados de Peacock e Ho (2003) sugerem maior uso de estratégias metacognitivas pelas mulheres. A pesquisa de Zenorine e Santos (2003) identificou que mulheres que usam mais estratégias de aprendizagem apresentam melhor desempenho acadêmico. Em contrapartida, no estudo realizado por Mather e Champagne (2008) não foram encontradas diferenças entre o uso de estratégias de aprendizagem por homens e mulheres.

Dessa forma, propõe-se a realização de novas investigações que avaliem as relações entre as estratégias de aprendizagem e a variável gênero, bem como as diferenças no uso de estratégias de aprendizagem por mulheres e homens.

Estratégias de aprendizagem e idade

No que se refere ao relato de uso de estratégias de aprendizagem e a idade, os resultados demonstram que os estudantes com mais de 30 anos apresentaram maiores escores na escala de estratégias de aprendizagem total, cognitivas, metacognitivas e

ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Dados semelhantes podem ser vistos nas pesquisas realizadas por Boruchovitch (1999), Portilho (2005) e Zimmerman e Martinez Pons (1986) nas quais estudantes mais velhos tendem a utilizar estratégias mais sofisticadas, tal como as metacognitivas. Quanto à subescala que avaliou a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, os estudantes com 30 anos ou mais apresentaram escores maiores, quando comparados com os alunos das demais faixas etárias. Com esses resultados é possível hipotetizar que os universitários mais velhos dessa amostra relatam maior uso de estratégias de aprendizagem, de estratégias cognitivas e metacognitivas e, menor uso de estratégias prejudiciais à sua aprendizagem.

Universitários com menos de vinte anos apresentaram escores maiores que os estudantes de 20 a 29 anos na escala de estratégias de aprendizagem total, cognitiva e metacognitiva e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Estes dados revelam que os estudantes afirmam conhecer e usar estratégias favorecedoras à sua aprendizagem, e, ao mesmo tempo relatam não empregar estratégias prejudiciais ao seu processo de aprendizagem, como “ficar levantando-se a toda hora, enquanto está estudando”, por exemplo.

Dessa forma, em função do reduzido número de estudos que examinam a relação entre as variáveis estratégias de aprendizagem e idade por adultos, sugere-se que, futuramente, sejam realizadas novas pesquisas, com o objetivo de examinar mais especialmente a relação entre as estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e, ainda, a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e a faixa etária dos estudantes universitários.

Estratégias de aprendizagem e ano de curso

No que se refere ao ano de curso dos participantes, os dados apontam que os alunos do primeiro ano apresentaram maiores escores na escala de estratégias de aprendizagem total e nas subescalas de estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, quando comparados com seus colegas dos demais anos. Assim, observa-se que universitários iniciantes relatam empregar mais estratégias que favorecem sua aprendizagem, e fazem menor uso de estratégias prejudiciais ao seu aprender. Esses achados se assemelham àqueles encontrados na pesquisa de Cabral e Tavares (2005) em que os ingressantes relataram utilizar estratégias de aprendizagem.

Em contrapartida, os resultados encontrados no presente estudo se diferenciam dos dados que podem ser vistos nas pesquisas realizadas por Boruchovitch (2008), Pintrich (2002), Yip (2007) e Zenorine e Santos (2003). Esses estudos sugerem que grande parte dos universitários, ao ingressar no Ensino Superior, tem um reduzido conhecimento sobre o uso adequado das estratégias de aprendizagem e sobre as diferentes tarefas cognitivas. Além disso, os universitários parecem apresentar dificuldades no processamento profundo da informação.

Como pode ser visto, os alunos dos demais anos relataram menor uso de estratégias de aprendizagem na realização das suas tarefas acadêmicas. Com esses dados, é possível observar um declínio no emprego das estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, no decorrer do curso. Esses achados contrariam os resultados observados por Portilho (2005), de que estudantes do último ano de formação universitária utilizavam mais estratégias de aprendizagem que seus colegas iniciantes e merecem futuras investigações.

Quanto à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, os universitários do primeiro ano relataram menor uso de estratégias prejudiciais à sua aprendizagem, quando comparados com seus colegas dos demais anos. Esse resultado difere da literatura que tem mostrado que, à medida que os estudantes avançam na escolarização formal, progressivamente, adquirem algumas técnicas para o estudo (Boruchovitch, 1999; Portilho, 2005; Woolfolk, 2000). Muito embora os achados da presente pesquisa tenham revelado o uso apropriado das estratégias de aprendizagem pelos universitários ingressantes, é válido alertar que os estudantes precisam ser orientados quanto ao uso das estratégias de aprendizagem ao longo do curso, pois não melhoram espontaneamente a forma de estudar e aprender.

4.2.2. Escala de Estratégias de Regulação Emocional

Estratégias de regulação emocional e gênero

No que se refere às estratégias de regulação emocional e ao gênero, nesta amostra, as mulheres obtiveram maior pontuação na escala total da regulação emocional, e em todas as suas subescalas. Com esse dado, é possível hipotetizar que as mulheres relatam empregar, com maior frequência, estratégias de regulação emocional e, conseqüentemente, parecem exercer um maior controle sobre as suas emoções.

Esses resultados já eram esperados e são semelhantes a alguns já observados na literatura internacional. Bueno Garcia, *et al.* (2005) descobriram que as mulheres demonstram ter maior percepção de suas emoções que os homens. Costa e Leal (2006) buscaram compreender as diferentes estratégias usadas por homens e mulheres para o controle de suas emoções. As mulheres, neste estudo, buscaram mais o suporte social, ao

passo que os homens relataram usar mais a distração, a negação e a modificação do pensamento e comportamento, como estratégias.

Assim, em função do reduzido número de estudos que examinam a relação entre as estratégias de regulação emocional e a variável gênero, destaca-se a necessidade de investimentos em futuras pesquisas. Além disso, sugere-se ainda, que as investigações verifiquem as diferenças no uso de estratégias de regulação emocional por homens e mulheres.

Estratégias de regulação emocional e idade

No que se refere à relação entre o uso de estratégias de regulação emocional e a idade dos participantes, os achados mostram que os estudantes mais velhos apresentam maiores escores na escala de estratégias de regulação emocional total e nas subescalas tristeza e raiva. Esse resultado era esperado, pois conforme pode ser visto nos estudos internacionais, as emoções e o repertório de técnicas utilizadas para o controle das emoções tendem a modificar-se, conforme o avançar do desenvolvimento humano (Boruchovitch, 2004; Gross, 1998; Kopp, 1989; Thompson, 1994).

No estudo realizado por Chow *et al.* (2007) com universitários e idosos observa-se que os estudantes do Ensino Superior parecem estar mais suscetíveis às oscilações entre as emoções positivas e negativas. Quanto aos idosos, apesar de relatarem um bom controle de suas emoções, demonstram uma variedade menor de estratégias para controle das emoções negativas.

Um dado interessante refere-se aos universitários mais jovens, que obtiveram maior pontuação apenas na subescala alegria. Na literatura internacional, localiza-se um reduzido número de estudos que avaliam o impacto das emoções mais favorecedoras ao controle das

emoções no contexto educacional. No trabalho de Ibáñez (2002), a alegria, a satisfação e o entusiasmo são destacadas como emoções favoráveis à aprendizagem. O estudo de Nummenmaa e Nummenmaa (2008) apontou que o interesse dos estudantes na aprendizagem baseada na *web* pode estar associado com a vivência de emoções positivas neste contexto.

De maneira sucinta, os resultados encontrados neste estudo indicam que os universitários mais velhos da amostra relataram maior conhecimento e uso de estratégias para controlar as suas emoções. Conforme a literatura internacional, os estudantes mais jovens parecem ter um conhecimento reduzido de estratégias que apoiem, de maneira mais adaptativa, o controle das suas emoções (Bueno Garcia, *et al.*, 2005; Chow, *et al.*, 2007; Gross, 1998; Kopp, 1989; Thompson, 1994) e as pessoas mais velhas relatam perceber melhor as suas emoções (Chow *et al.*, 2007). Entretanto, os idosos não parecem ter menos estratégias para lidar com suas emoções.

Osterheert e Vermut (2001) acreditam que componentes afetivos têm sido progressivamente inseridos em estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, contudo, as pesquisas com estas variáveis são reduzidas. Desse modo, entende-se ser necessário que os pesquisadores invistam esforços em futuras investigações que examinem mais claramente o emprego de estratégias de regulação emocional, no decorrer do desenvolvimento humano.

Estratégias de regulação emocional e ano de curso

As relações entre o uso de estratégias de regulação emocional e o ano de curso foram também examinadas. Os achados revelam que, os alunos do terceiro ano apresentam

ter um maior controle das suas emoções, quando comparados com os alunos dos demais anos. Esse resultado aparece também em um estudo advindo da literatura internacional que destacou que os alunos do terceiro ano de curso foram mais capazes de identificar e compreender emoções e sentimentos no contexto acadêmico, quando comparados com seus colegas dos demais anos (Bueno Garcia, *et al.*, 2005).

Conforme esclarece a literatura, com o avançar do desenvolvimento, é esperado que as pessoas exerçam maior controle sobre os seus estados emocionais. (Boruchovitch, 2004; Bueno Garcia, *et al.*, 2005; Chow, *et al.*, 2007; Gross, 1998; Kopp, 1989; Thompson, 1994). Em contrapartida a essa expectativa, nesta amostra, os universitários do quarto ano apresentaram menores pontuações na escala de regulação emocional total e nas subescalas tristeza, alegria e raiva. Torna-se, pois, indispensável a realização de novos estudos que examinem especialmente a relação entre o uso de estratégias de regulação emocional e o ano de curso em que o estudante esteja inserido.

4.3. AS RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

Os resultados apontaram a ocorrência de relações entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional, pois os escores totais das estratégias de aprendizagem se correlacionaram com as pontuações da escala de regulação emocional total e ainda com as suas subescalas. Embora os estudos com essa variável sejam reduzidos, esse resultado era esperado, pois, como pode ser visto na literatura, as emoções exercem importantes influências na aprendizagem escolar e acadêmica (Arantes, 2002;

Boruchovitch, 2004; Cruvinel & Boruchovitch, 2009; Costa & Boruchovitch, 2004; Cruvinel, 2009; Dell'Agli, 2008; Meyer & Turner, 2002; Marques, 2010; Miras, 2004; Turner & Husman, 2008;). Além disso, o estudante que tenta exercer influências sobre as suas emoções a fim de controlá-las, pode apresentar um melhor desempenho acadêmico (Pekrun, 2006).

Os estudos internacionais e nacionais apontam, ao longo dos anos de investigação, que a capacidade de controlar as emoções é importante não apenas aos processos adaptativos, mas também exerce um grande impacto no processamento da informação e na aprendizagem (Boruchovitch, 2004; Boruchovitch & Costa, 2004; Boruchovitch & Cruvinel, 2004; Costa, 2000; Costa & Boruchovitch, 2000; Boruchovitch & Cruvinel, 2003; Cruvinel, 2009; Dell'Agli, 2008; Fredrickson, 1998; Gross, *et al.*, 2006; Marques, 2010; Martinelli, 2005; Ochsner & Gross, 2005; Turner & Husman, 2008).

A pesquisa realizada por Turner e Husman (2008) revelou que o uso de estratégias de aprendizagem e de estratégias para o controle das emoções pode apoiar a autorregulação das emoções estressantes e, ainda, possibilitar formas de prevenção do fracasso escolar. Pekrun *et al.* (2002) descobriram, em seu trabalho, que as emoções estão relacionadas com os componentes essenciais da autorregulação da aprendizagem, ou seja, interesse, motivação e estratégias de aprendizagem. Já Decuir-Gunby *et al.* (2009) constataram que o baixo rendimento acadêmico dos universitários parece estar relacionado com a regulação emocional pouco funcional.

Desse modo, é consenso entre os pesquisadores que os aspectos cognitivos e os afetivos da aprendizagem escolar estão relacionados. Todavia, os estudiosos alertam sobre a necessidade de que futuras investigações sejam conduzidas com o propósito de examinarem mais profundamente as relações entre os componentes cognitivos e emocionais

no contexto escolar e acadêmico. (Amado, *et al.*, 2009; Arantes, 2002; Bisquerra Alzina, 2005; Boruchovitch, 2004; Cruvinel, 2009; Decuir-Gunby, *et al.*, 2009; Dell'Agli, 2008; Ibáñez, 2002; Martinelli, 2005; Meyer & Turner, 2006; Nummenmaa & Nummenmaa, 2008; Pekrun, *et al.*, 2002; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz & Lanehart, 2002; Zenasni & Lubart, 2008).

Outro achado importante se refere às estratégias de aprendizagem metacognitivas que se correlacionaram com todas as variáveis da regulação emocional. Este dado era esperado, pois, como pode ser visto no estudo de Kopp (1989), a regulação emocional, assim como a metacognição, é composta por processos cognitivos que incluem o planejamento, a organização e o acompanhamento. Com esse resultado é possível aventar que, quanto mais os estudantes fazem uso de estratégias metacognitivas, ou seja, planejam, monitoraram e regulam sua aprendizagem, maior parece ser também suas possibilidades de controle de suas emoções.

Com o objetivo de uma compreensão mais ampla acerca das relações entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional, a escala de estratégias de aprendizagem e as subescalas estratégias cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas negativas foram estudadas, em relação à escala de estratégias de regulação emocional total e às suas subescalas tristeza, alegria e raiva. A seguir são discutidos os resultados referentes às variáveis que apresentaram resultados estatisticamente significantes.

Ao analisar os dados, observou-se que a emoção raiva e a faixa etária foram selecionadas como fatores significativamente relacionados ao escore da escala de estratégias de aprendizagem total e com as subescalas das estratégias cognitivas e metacognitivas. Com esses achados, é possível sugerir que os estudantes com 30 anos ou

mais que mais relatam o uso de estratégias de aprendizagem são aqueles que apresentam maior controle da raiva. Além disso, é possível hipotetizar que quanto mais estes sujeitos usam estratégias cognitivas e metacognitivas, mais eles parecem exercer controle sobre as suas emoções. Turner e Husman (2008) e Pekrun et. al (2002) também encontraram em seus trabalhos resultados semelhantes a esses. Conforme o estudo realizado por Turner e Husman (2008), empregar estratégias de aprendizagem e de regulação emocional pode facilitar a autorregulação das emoções estressantes e prevenir o fracasso escolar. A pesquisa realizada por Pekrun *et al.* (2002) esclarece que as emoções estão relacionadas aos componentes essenciais da autorregulação da aprendizagem, tais como o interesse, a motivação e as estratégias de aprendizagem.

Quanto à ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, os alunos do primeiro ano de curso obtiveram maiores escores nesta subescala e na subescala tristeza da regulação emocional. Com este resultado pode-se sugerir que os alunos ingressantes empregam menos estratégias desfavoráveis à sua aprendizagem, e ainda relatam exercer maior controle sobre sua emoção da tristeza.

Em síntese, é possível apontar que relações entre os escores da escala de estratégias de aprendizagem total e a escala de estratégias de regulação total e suas subescalas foram observadas. Dessa forma, os universitários que relatam ser mais estratégicos na realização de suas atividades acadêmicas são também mais hábeis no controle das suas emoções de tristeza e raiva e na manutenção da sua alegria. No entanto, quanto à subescala de estratégias cognitivas, apenas foram encontradas correlações com a faixa etária e a subescala raiva da regulação emocional. Além disso, a ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais se correlacionou com as variáveis ano de curso e regulação emocional raiva. Já as estratégias de aprendizagem metacognitivas se

relacionaram com o total da escala das estratégias de regulação emocional e com a faixa etária.

Posto isso e em concordância com estudos que já examinaram as relações entre os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem escolar, futuras investigações precisam ser conduzidas, a fim de investigar mais amplamente as emoções no contexto acadêmico e a regulação emocional. De acordo com as pesquisas, isso é importante, pois o aluno, ao se tornar mais estratégico em sua aprendizagem e na lida com suas emoções, poderá apresentar melhor desempenho acadêmico (Boruchovitch, 2004; Decuir-Gunby *et al.*, 2009; Dell’Agli, 2008; Marques, 2010; Martinelli, 2005; Meyer & Turner, 2006; Pekrun, *et al.*, 2002; Schutz & DeCuir, 2002; Schutz & Lanehart, 2002; Zenasni & Lubart, 2008).

É válido, ainda ressaltar que uma das limitações desta pesquisa está relacionada ao fato da amostra não ter sido equiparada quanto ao gênero. Historicamente, observa-se que o curso de Pedagogia é procurado por estudantes, que na maioria, são do sexo feminino. Tal realidade acabou por dificultar que a coleta de dados fosse realizada com amostras equilibradas. Outra limitação refere-se ao fato deste estudo se sustentar apenas no relato de uso das estratégias de aprendizagem e das estratégias de regulação emocional. Tendo o autorrelato como instrumento de pesquisa, não é possível afirmar se os alunos fazem, de fato, uso das estratégias propostas nos instrumentos. Além disso, não se pode dizer se realmente conseguem manter um bom controle das suas emoções. Dessa forma, propõe-se que novas pesquisas sejam conduzidas, a fim de verificar não somente o relato, mas também o próprio uso das estratégias de aprendizagem e das estratégias para o controle das emoções. Muito embora essa investigação tenha se centrado apenas no relato de uso das estratégias, acredita-se que os dados encontrados possam contribuir com a literatura da área e ainda possibilitar reflexões ao campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia têm discutido cada vez mais a respeito da necessidade de se repensarem os processos educacionais e as práticas metodológicas que permeiam o contexto da escolarização formal. Em suas pesquisas, discutem a importância de se formarem alunos ativos, conscientes sobre o seu processo de aprendizagem e capazes de aprender a aprender. Os estudiosos alertam, ainda, para a necessidade de elaboração, pelos professores, de propostas metodológicas que enfoquem o desenvolvimento de hábitos de estudos eficazes e o uso de estratégias de aprendizagem. Destacam, também, a seleção de materiais adequados e a elaboração de atividades que promovam a reflexão ao estudante (Almeida, 2002; Boruchovitch, 2004; 2007; Boruchovitch *et al.*, 2005; Pekrun, 2006; Pozo, *et al.*, 2004; Wong, 2007; Woolfolk, 2000; Yip, 2007).

Além dessas questões, os estudiosos têm-se preocupado especialmente com a formação inicial e continuada dos professores. As investigações revelam que as práticas educacionais podem ser ressignificadas, se o futuro professor, ainda como aluno universitário, vivenciar um percurso de formação acadêmica repleto de experiências de aprendizagem que valorizem a reflexão, a crítica, a construção e a sua tomada de consciência, como responsável pelas suas aprendizagens (Amado *et al.*, 2009; Boruchovitch, 2007; Boruchovitch *et al.*, 2005; Santos, 2008; Veiga Simão, 2001). Ao sustentar as práticas docentes, tomando por base os aspectos ora apresentados, possivelmente, teremos alunos mais autônomos e autorregulados.

Dessa forma, a criação de espaços, nos cursos de formação de professores, para que os estudantes articulem e reflitam a respeito dos desafios e obstáculos relacionados ao seu processo de aprender, torna-se urgente. Tais dificuldades precisam ser entendidas como oportunidades de construção de um ensino mais eficaz e, sobretudo, que contribuam para o crescimento profissional dos estudantes (Boruchovitch, *et al.*, 2005; Hong Kong, *et al.*, 2004; Rodrigues, *et al.*, 2005; Santos, 2008).

Ao se partir desses pressupostos e pautados nas contribuições advindas da Psicologia Cognitiva, com base na Teoria do Processamento da Informação, visualiza-se um espaço de sala de aula que proporcione aos universitários o uso de técnicas e recursos que facilitem a percepção, o armazenamento, a reutilização das informações, e ainda, o controle sobre o seu próprio processo de aprender. Isso requer o ensino de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas na universidade, em especial, nos cursos de formação de professores (Boruchovitch *et al.*, 2005; Santos, 2008; Santos & Boruchovitch, 2009).

Valle *et al.* (2007) destacam a importância de sensibilizar e formar professores para o exercício docente sustentado nas competências da autorregulação para a aprendizagem, de modo a promover o “aprender a aprender” e preparar o futuro dos seus alunos. Portilho (2005) propõe que os professores precisam conhecer como seus alunos aprendem, bem como a forma pela qual eles mesmos aprendem e ensinam seus conteúdos curriculares, a fim de que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Yip (2007) sugere que a cultura escolar seja fundamentada em práticas pedagógicas, que os educadores ensinem e auxiliem os estudantes a desenvolver estratégias de aprendizagem e hábitos de estudos eficazes. Wong (2007) alerta a respeito da seleção de materiais adequados e o

desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão ao estudante.

Em síntese, é possível observar que as pesquisas reconhecem cada vez mais a capacidade que os seres humanos possuem para exercer controle consciente a respeito dos próprios estados e processos mentais. Os estudos confirmam, também, que o uso adequado de estratégias de aprendizagem facilita a aquisição do conhecimento e proporciona melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes (Almeida, 2002; Boruchovitch, 1999; Costa & Boruchovitch, 2009; Costa, 2000; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2009; Pekrun, 2006; Pozo, *et al.*, 2004; Woolfolk, 2000).

As investigações propõem, ainda, que, além da promoção de experiências que favoreçam a consciência do aluno frente aos seus processos cognitivos e metacognitivos, os aspectos afetivos e motivacionais precisam ser igualmente considerados no percurso da escolarização formal (Boruchovitch, 2008; Boruchovitch *et al.*, 2005; Pintrich, 2002; Veiga Simão, 2001). Pesquisas atuais assinalam que cognição e afeto constituem processos paralelos, contudo indissociáveis e complementares. De acordo com os estudiosos da área, as emoções são integrantes da ação educativa, exercem efeitos sobre o aprendizado e estão praticamente envolvidas em todos os aspectos do ensino e da aprendizagem (Bisquerra Alzina, 2005; Cruvinel, 2009; Dell’Agli, 2008; Glaser-Zikuda, *et al.*, 2005; Hargreaves, 1998; Martinelli, 2005; Meyer & Turner, 2006; Miras, 2004; Pekrun, 2002).

Dessa forma, compreender a natureza das emoções e as formas utilizadas pelos estudantes para o controle delas no contexto escolar, torna-se essencial. Segundo os estudos, isto é importante, pois a regulação emocional é adaptativa ao funcionamento do indivíduo e inclui processos cognitivos elementares, tais como monitoramento, avaliação e modificação das experiências emocionais do indivíduo (Bridges *et al.* 2004; Campos *et al.*

2004; Decuir & Schutz, 2002; Kopp 1989; Ochsner & Gross, 2005; Schutz & Davis, 2000; Shields & Cicchetti, 1997; Thompson, 1994). Assim, na Educação formal, a instrução dos aspectos emocionais precisa ser considerada pelos docentes em seu exercício da sala de aula, de modo a elaborar e implementar estratégias pedagógicas específicas que integrem emoções às tarefas de ensino (Hargreaves, 1998).

Nesta pesquisa, foram investigadas as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional de alunos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Os resultados obtidos são relevantes, pois proporcionam reflexões a respeito dos aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem escolar. Além disso, pode contribuir para a organização de práticas pedagógicas que valorizem cognição e emoção como aspectos inseparáveis do fazer docente. Uma delas, por exemplo, refere-se ao fato de que, com o avanço da idade e do processo de escolarização formal, os estudantes relatam fazer maior uso de estratégias de aprendizagem e de estratégias de regulação emocional. Esse achado é importante, pois os professores poderão, assim, desde o primeiro ano dos cursos de Graduação, investir esforços em ações educacionais que promovam o desenvolvimento das competências de seus alunos para monitorar e regular seu processo de aprender e ainda as suas emoções.

Outro achado importante está relacionado ao fato de que os universitários relataram conhecer e utilizar estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional. De posse dessa informação, os docentes podem optar por desenvolver experiências educacionais que valorizem o uso de estratégias favoráveis à aprendizagem, como também ao controle dos seus estados emocionais.

Pode-se dizer que os objetivos do presente estudo foram alcançados, possibilitando, dessa forma, discussões mais amplas sobre as variáveis aqui tratadas, especialmente no que se refere às relações entre as estratégias de aprendizagem e as de regulação emocional nos cursos de formação de professores. Como pode ser visto na literatura da área, a relação entre estas variáveis foi pouco investigada até então, indicando assim, a necessidade de futuras pesquisas.

Acredita-se que esta investigação tenha contribuído para um maior esclarecimento a respeito do conhecimento e do uso das estratégias de aprendizagem e de regulação emocional por estudantes dos cursos de formação de professores. Assim, os docentes que atuam no contexto universitário poderão apoiar os futuros professores a desenvolver tanto os aspectos cognitivos, como os afetivos no decorrer da sua formação acadêmica. Tem-se a expectativa, também, de que os resultados encontrados neste estudo possam colaborar para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a fim de contribuir com a melhoria na qualidade dos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, do ensino. Espera-se ainda, que futuras pesquisas avancem na investigação acerca das relações entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional, sobretudo, quanto à verificação do uso destas estratégias por alunos do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. R. S. (1997). A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13(2), 251-253.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Amado, J., Freire I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- Anguas-Wong, A. M. & Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista de Psicología*, XXV (2), 277-293.
- Arango, M. I. R. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infância. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 3 (2), 349-363.
- Arantes, V. A. (2002). A afetividade no cenário da Educação. In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. A. & Rego, T. C. (org.). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Educação* (pp. 159-174). Moderna: São Paulo.
- Balbinotti, M. A. A., Barbosa, M. L. L. & Wiethaeuper, D. (2006). Consistência interna e fatorial do Inventário Multifatorial de Coping para Adolescentes. *PsicoUSF*, 11 (2), 175-183.
- Bandeira, M.; Quaglia, M. A. C.; Bachetti, L. S; Ferreira, T. L. & Souza, G. G. (2005). Comportamento assertivo e sua relação com ansiedade, locus de controle e auto-estima em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 22(2), 111-121.
- Bartalo, L. & Guimarães, S. E. R. (2008). Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: um estudo exploratório. *Revista Informação & Informação*, 13(2), 1-14.
- Bartalo, L. (2006). *Mensuração de Estratégias de Estudo e Aprendizagem de alunos universitários: Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) adaptação e validação para o Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Julio De Mesquita Filho, Marília.
- Bidjerano, T & Daí, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69–81.
- Birenbaum, M. & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*. 32 (2), 213–225.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.

Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. (2005). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.

Boruchovitch, E. & Bortoletto, D. (2009). *Entrevista de avaliação das estratégias de regulação emocional para adultos*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.

Boruchovitch, E. & Bortoletto, D. (2010a). *Escala de avaliação das estratégias de regulação emocional para adultos*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.

Boruchovitch, E. & Bortoletto, D. (2010b). Estratégias de Regulação Emocional: Conceituação e Instrumentos de Medida. In: Santos, A.A. A.; Boruchovitch, E.Sisto, F.F.; Nascimento, E (org.) *Perspectivas em Avaliação Psicológica*. (pp. 271-291). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Boruchovitch, E. & Costa, E. R. (2004). Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Revista Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(1), 15-24.

Boruchovitch, E. & Gomes, M. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 319-326.

Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de Aprendizagem: conceituação e avaliação. In: Noronha, A. P. P.; Santos, A. A. A. & Sisto, F. F. *Facetas do fazer em Avaliação Psicológica*. (pp.107-123). São Paulo: Vetor Editora.

Boruchovitch, E. (1993). Psicologia Cognitiva e a Metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110-111), 22-28.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, 12(2), 361-375.

Boruchovitch, E. (2004). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Org.) *Aprendizagem, processos psicológicos e contexto social da escola*. (pp.55-88). Petrópolis: Vozes.

Boruchovitch, E. (2006). Avaliação Psicoeducacional: Desenvolvimento de instrumentos a luz da Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da informação. *Avaliação Psicológica*, 5, 145-152.

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. *ETD. Educação Temática Digital*, 8, 156-167.

Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, 31 (1), 30-38.

Boruchovitch, E.; Costa, E. R. & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de Aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: Joly, M. C. R. A.; Santos, A. A. A.; Sisto, F. F. (Org.) *Questões do cotidiano universitário*. (pp.239-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Boruchovitch, E. & Cruvinel, M. (2003). Depressão Infantil: Considerações para a prática educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, p. 77-86.

Boruchovitch, E. & Cruvinel, M. (2004). Sintomas depressivos e estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista Psicologia em Estudo*, Uni Maringá, p. 331-338.

Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Costa, E. R.; Neves, E. R. C.; Cruvinel, M.; Primi, R.; Guimarães, S. E. R. (2006). A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (3), 297-304.

Brasil (1996). *Resolução Nº 196 de 10 de outubro de 1996*. Conselho Nacional de Saúde. Acessado em 08-24, 2009. Em: <http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>

Bridges, L. J., Denham, S. A. & Ganiban, J. M. (2004). Definitional Issues in Emotion Regulation Research. *Child Development*, 75(2), 340- 345.

Bueno García, C., Teruel Melero, M. P. & Valero Salas, A. (2005). La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.

Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291.

Buzneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Buzneck, J. A. *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea*. (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

Cabral, A. & Tavares, J. (2005). Leitura, Compreensão, Escrita e Sucesso Acadêmico: um Estudo de Diagnóstico em Quatro Universidades Portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 203-213.

Cagnin, S. (2008). Bases Biológicas das emoções e afetos, sua relação com o processo cognitivo e com a modelagem de agentes de software cognitivos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 8(2), 473-504.

Câmara, S. G. & Carlotto, M. S. (2007). Coping e gênero em adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 87-93

- Campos, D. C. (2007). A análise de conteúdo na Pesquisa Qualitativa. In: Baptista, M. N. & Campos, D. C. *Metodologia de pesquisa em Ciências. Análises Quantitativa e Qualitativa* (pp.265-288). Rio de Janeiro: LTC.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377 – 394.
- Cardoso, L. R. & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no Ensino Superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 145-155.
- Chow, S. M., Hamagami, F. & Nesselroade, J. R. (2007). Age Differences in Dynamical Emotion–Cognition Linkages. *Psychology and Aging*, 22 (4), 765–780.
- Coats, A. H. & Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and Aging*, 23(1), 39-51.
- Cole, P. M.; Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317 – 333.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, São Paulo, 5(1), 23-30.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, p. 173-180.
- Costa, E. R. (2000). *As Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental: Implicações para a Prática Educacional*. Campinas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP.
- Costa, E. S. & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 189-199.
- Cruvinel, M. (2009). *Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.
- Cukras, G. A. G. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. *College Teaching*, 54 (1), 194-197.
- Da Silva, A. L. & De Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto Editora.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. R. (2000). *O mistério da consciência. Do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.

Dansereau, D.F., Collins, K.W., MacDonald, B.A., Holley, C.D., Garland, J.C., Diekhoff, G.M. & Evans, S.H.(1979). Development and evaluation of an effective learning strategy. *Journal of Educational Psychology*, 79, 64-73.

Davidoff, L. L. (2001). *Introdução à psicologia*. (3ª ed.) São Paulo: Makron Books.

DeCuir-Gunby, J. T.; Aultman, L. P. & Schutz, P. A. (2009) Investigating Transactions among Motives, Emotional Regulation Related to Testing, and Test Emotions. *Journal of Experimental Education*, 77(4), 409-436.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Dell' Agli, B. A. V. (2008). *Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough – future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*. 28 (4), 23-35.

Dias, M. G. B. B., Vikan, A. & Gravas, S. (2000). Tentativas de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 49-70.

Fernandéz Barrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-94.

Fernandéz Dominguéz, M. R. & Teruel Melero, M. P. (2005). La Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 21-26.

Ferreira, C. L.; Almondes, K. M.; Braga, L. P.; Mata, A. N.; Lemos, C. A.; Maia, E. M. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3), 973-981.

Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. (3ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Frank, J. E. & Tomaz, C. (2000). Emoção e Cognição: uma inter-relação neuropsicológica. *Revista Brasileira de Neurologia*, 4(36), 111-118.

Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

García, F. C. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (3), 360-367.

Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.

- Garnefski, N. & Kraaij V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Cognitive Emotion Regulation European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 141–149.
- Garner, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, Emoción Y Regulación Emocional. Implicaciones para a salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507.
- Gazzaniga, M. S. & Heatherton, T. H. (2005). *Ciência Psicológica. Mente, Cérebro e Comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glaser-Zikuda, M., Fub S., Laukenmann, M., Metz, K. & Christoph, R. (2005). Promoting students' emotions and achievement e Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach *Learning and Instruction* 15, 481-495.
- Gomes, M. A. M. (2008). *Compreensão auto-regulada em leitura: procedimentos de intervenção*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.
- Gomes, M. A. M.; Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no Jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003) Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., Richards. & J. M., John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In: Snyder, Douglas K. (Ed); Simpson, Jeffrey (Ed); Hughes, Jan N. (Ed). (2006). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Harfitt, G. J. & Tavares, N. J. (2004). Obstacles as opportunities in the promotion of teachers' learning. *Journal of Educational Research*, 41, 353-366,
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

- Hwang, Y. S. & Vrongistinos, K. (2002). Elementary in-service teachers' self-regulated learning strategies related to their academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 147-154.
- Ibáñez, N. (2002). Las Emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Izard, C. E. (1992). Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition Relations. *American Psychologist*, 99(3), 561-56.
- Joly, M. C. R. A. & Paula, L. M. (2005). Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In Joly, M. C. R. A.; Santos, A. A. A.; Sisto, F. F. (Org.) *Questões do cotidiano universitário*. pp.33-58. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Joly, M. C. R. A.; Cantalice, L. M. & Vendramine, C. M. M. (2004). Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. *Interação em Psicologia*, 8, 261-270.
- Kavasoglu, M. (2009). Learning strategy use of pre-service teachers of English language at Mersin University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 993-997.
- Kesici, S.; Erdogan, A. & Ahmet, K. (2009). Predicting college students' mathematics anxiety by motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *College Student Journal*, 43(2), 631-642.
- Knight, J. (2010). Distinguishing the learning approaches adopted by undergraduates in their use of online resources. *Active Learning in Higher Education*, 11 (1), 67-76.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25 (3), 343-354.
- Kramarski, B. & Michalsky, T. (2009). Investigating Preservice Teachers' Professional Growth in Self-Regulated Learning Environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161-175.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica. Do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition. *American Psychologist*, 37(9), 1019-1024.
- Lazarus, R. S. (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 39(2), 124-129.
- Lenz, B. K. (2006). Creating school-wide conditions for high-quality learning strategy classroom instruction. *Intervention in School and Clinic*, 41(5), 261-266.
- Lipp, M. (org.). (2009). *Sentimentos que causam stress. Como lidar com eles*. Campinas: Papirus.

Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & De Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação de Campo Grande-MS*, 10(19), 58-74.

Lopes, J. & Loureiro, S. R. (2007). Enfrentamento e Regulação Emocional de Crianças Filhas de Mães Depressivas. *Interação em Psicologia*, 11(2), 253-262.

López, B. G. & Moratal, J. (1997). Aprendiendo a aprender. Um programa de enseñanza de estratégias de aprendizagem em educación permanente de adultos. *Revista Española de Pedagogía*. 206, 113-136.

Lopez, D. F. & Little, T. D. (1996). Children's Action-Control Beliefs and Emotional Regulation in the Social Domain. *Developmental Psychology*, 32 (2), 299-312.

Marques, M. G. (2010). Estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental: relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.

Martinelli, S. C. (2005). Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F., et al. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. (4.ed.). (pp. 99-121). Petrópolis: Vozes.

Mather, J. A. & Champagne, A. (2008). Student Learning Styles/Strategies and Professors' Expectations: Do they match? *College Quarterly*, 11 (2). Acessado em 01/15/ 2010. Em <http://www.collegequarterly.ca/2008-vol11-num02-spring/mather-champagne.html>

McVarish, J. & Salvatore, J. (2005). Unlocking awareness and ownership of learning. *Academic Exchange*, 177-182.

Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.

Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.

Miras, M. (2004). Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação escolar: Psicologia da educação*. 2 ed. p. 209-222. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mocaiber, I., et al., (2008). Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 531-538.

Monereo, C.; Pozo, J. J. & Castelló, (2004). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação escolar: Psicologia da educação*. (2 ed. pp.161-176). Porto Alegre: Artes Médicas,

Montagnero, A. V. (2008). *Um estudo sobre o processamento da informação na ansiedade, através de tarefas de evocação, tomada de decisão e atenção*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Moos, D. C. & Azevedo, R. (2008). Self-regulated learning with hypermedia: The role of prior domain knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 270–298.

Ng, C. C. (2008). Multiple-Goal Learners and Their Differential Patterns of Learning. *Educational Psychology*, 28(4), 439-456.

Nummenmaa, M. & Nummenmaa, L. (2008). University Students' Emotions, Interest and Activities in a Web-Based Learning Environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 163-178.

Ochsner, K. N. & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242-249.

Oliveira, K. L. de; Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico no ensino fundamental: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, p. 651-656.

Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.

Oliveira, R. B., Campos, L. M. T. & Borges, H. E. (s/d). Bases Biológicas das emoções e afetos, sua relação com o processo cognitivo e com a modelagem de agentes de software cognitivos. Acessado em 08-14, 2009. Em www.lsi.cefetmg.br.

Oliveira, S. S. G., Dias, M da G. B. B. & Roazzi, A. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 1-13.

Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133–156.

Otta E. & Fiquer J. T. (2004). Bem-estar subjetivo e regulação de emoções. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 10(15), 144-149.

Peacock, M & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (2), 179-200.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105.

Perry, N. E.; Phillips, L. & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.

Pfromm Netto, S. (2005). A Aprendizagem como processamento da informação. In: Pfromm Netto, S. (Org.), *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. (3ª ed. pp.79-109). São Paulo, SP:EPU.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.

Portilho, E.M.L. (2005). Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición em estudiantes universitários. *Revista Psicopedagogia*, 22 (67), 14-25.

Pozo, J. J. (1996). Estratégias de Aprendizagem. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação*. p. 176-197. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pozo, J.J.; Monereo, C.; Castelló, M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs) *Desenvolvimento psicológico e educação escolar: Psicologia da educação*. 2 ed. p. 145-160. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quezada, M.T.M. (2005). Estratégias de aprendizagem em estudantes universitárias. *Psicologia Científica.com*. Acessado em: 12/13/2009, em: <<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-62-6-estrategias-de-aprendizaje>>, 2005.

Rafferty, J. N. & Bizer, G. Y. (2009). Negative feedback and performance: The moderating effect of emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 47, 481–486.

Ramos, S. I. V & Carvalho, A. J. R. (2007). Nível de *stress* e estratégias de *coping* dos estudantes de 1º ano do Ensino Universitário de Coimbra. *Psicologia.com.pt*. Acessado em 01-05, 2010, em www.psicologia.com.pt

Ribeiro, I. S., Silva, C. F. (2007). Auto-regulação: Diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (4), 443-448.

Rios, E. R. C. (2005). *A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.

Rodrigues, M. J., Melo, A., Pereira, A., Costa, A. & Pereira, A. (2005). Aprender a estudar no Ensino Superior. Apresentação de um programa de métodos de estudo Acessado em 11/11, 2009. Em: http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm Acessado em 11/11.

Romanoswki, J. P. & Rosenau, L. S.(2006). A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. *Revista InterSaberes*, Curitiba, 1, 1-19.

Sahin, D. (2008). The relationship between student characteristics, including learning styles, and their perceptions and satisfaction in web-based courses. *Higher Education Turkish Online Journal Of Distance Education*, 9 (1), 123-138.

Santos, A. A. A.; Boruchovitch, E.; Primi, R.; Bueno, J. M. & Zenorine, R. P. C. (2004). Escala de avaliação der estratégias de aprendizagem para universitários (EAPU): Aplicação do modelo de rasch de créditos Parciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9 (2), 227-242.

Santos, A.A.A, Boruchovitch, E. (2008). *Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem de Universitários-EEAU*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.

Santos, L. C. (2005). *A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Santos, O. J. X & Boruchovitch, E. (2009). Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. *Educação*, 32(3), 346-354.

Santos, O. J. X. (2008). *O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Santos, S. A. (2005). *Raciocínio emocional e regulação afetiva numa perspectiva desenvolvimental na infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Santos, T. S. (2006). *Avaliação, Percepções, Motivação e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Schutz, P. A. & Davis, H. A.. (2000). Emotions and Self-Regulation During Test Taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243–256.

Schutz, P. A. & De-Cuir, J. T. (2002). Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125–134.

Schutz, P. A. & Lanehart, H. A. (2002). Introduction: Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–68.

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. & Osbon, J. N.(2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343–360.

Serafim, T. M. (2009). *A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP-SP.

Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion Regulation Among School-Age Children: The Development and Validation of a New Criterion Q-Sort Scale. *Developmental Psychology*, 33, (6), 906-916.

Singleton, A. & Newman, K. (2009). Empowering students to think deeply, discuss engagingly and write definitively in the university classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (2), 247-250.

Soares, A. P.; Guisande, A.; Almeida, L. S. & Páramo, F. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese collegestudents: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44 (3), 204-212.

Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia Cognitiva*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. A.; Medeiros, M. T., Peixoto, E. & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, 4 (XXI), 475-484.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Turner, J. E., & Husman, J. (2008). Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. *Journal of Advanced Academics*, 20, 138-173.

Valle, A.; Cabanach, R. G.; Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; González-Pienda, J. & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias de aprendizaje em estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (1), 31-40.

Vasconcellos, C. M. (2008). *Emoções e Aprendizagem em um curso para o desenvolvimento de competências empreendedoras*. Dissertação Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Veiga Simão, A. M. (2001). *Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Acessado em 01/04/2010. Em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs>

Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning : relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*. 16(4), 359-384.

Victoria, M. S., Soares, A. B. & Moratori, P. B. (2005). A Influência de Estados Emocionais Positivos e Negativos no Processamento Cognitivo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5 (2), 29-41.

Vikan, A. & Dias, M. G. (1996). Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48, 80-95.

Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In: Spodek, B. (org). *Manual de investigação em Educação da Infância*. (pp. 167-190). Fundação Calouste Gulbenzian: Lisboa.

Wong, R. (2007). Motivation and strategies to learn English: the case of pre-service teachers of Chinese. *Asian ESP Journal*, 3 (2), 68-82.

Woolfolk, A.E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wykrota, J. L. M. & Borges, O. (2004). *Aspectos emocionais de condutas de professores no ensino de física*. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, Jaboticatubas.

Yip, M. C. W. (2007). Differences in Learning and Study Strategies between High and Low Achieving University Students: A Hong Kong study. *Educational Psychology*, 27(5), 597–606.

Zenasni, F. & Lubart, T. I. (2008). Emotion-related traits moderate the impact of emotional state on creative performances. *Journal of Individual Differences*, 29(3), 157-167.

Zenorine, R. P. C. & Santos, A. A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (2003). *Estudante Universitário: características e experiências de formação*. (pp.67-86). Taubaté: Cabral Editora.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

ANEXO 1: Parecer CEP nº 1231/2009 (CAAE: 095301460009)



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 12/02/10
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 1232/2009 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0953.0.146.000-09

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Denise Bortoletto

INSTITUIÇÃO: Faculdade de Educação/UNICAMP

APRESENTAÇÃO AO CEP: 11/12/2009

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 12/02/11 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

Descrever as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional dos alunos de pedagogia de universidades públicas brasileiras e identificar possíveis relações entre estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional na amostra.

III - SUMÁRIO

Será investigado um total de 200 indivíduos, sendo 100 do sexo masculino e 100 do sexo feminino, ingressos e em curso de Pedagogia e em diferentes anos da graduação. Após o consentimento de aceite e autorização dos respectivos coordenadores de cada curso, os alunos serão abordados e convidados a participarem do estudo. A coleta de dados será realizada através de “escala de avaliação de estratégias de aprendizagem de universitários - eea-u” e “escala de estratégias de regulação emocional para adultos”. Os dados serão analisados com estatística descritiva e inferencial, e análise de conteúdo em uma das questões abertas. Quanto aos resultados esperados, existe a expectativa de reflexão e avaliação do curso de Pedagogia. A perspectiva do trabalho é de duração até fevereiro de 2011, com a finalização da dissertação de tese de mestrado

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII- DATA DA REUNIÃO

Homologado na I Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 19 de janeiro de 2010.

Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado diretor da Faculdade de Educação,

Sou aluna de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e venho pesquisando a respeito das estratégias de aprendizagem e das estratégias de regulação emocional nos cursos Pedagogia. Tem-se a expectativa que esta pesquisa contribua com a formação de alunos que pretendem se tornar professores. Para a realização deste estudo, faz-se necessária a participação de alunos, de ambos os sexos, do curso de Pedagogia, dos diferentes anos de formação. A coleta de dados será realizada coletivamente pela pesquisadora, num horário de maior conveniência para cada instituição, tendo em vista não intervir na rotina das atividades acadêmicas. Serão aplicados dois instrumentos de coleta de dados, sendo um para avaliar as estratégias de aprendizagem e o outro as estratégias de regulação emocional, assim como serão coletados dados de identificação do aluno.

É válido ressaltar que a pesquisa possui um caráter confidencial no que se refere a identificação das instituições e dos alunos envolvidos. Após a conclusão da pesquisa, estarei à disposição para informar os resultados obtidos às instituições.

Antecipadamente, agradeço a atenção e o empenho da direção, bem como a oportunidade concedida para a realização da pesquisa e me coloco à disposição pelos telefones (19) 97387794 e (34) 9129 9760, ou pelo e-mail debortoletto@yahoo.com.br

Campinas, dezembro de 2009.

Atenciosamente,

Denise Bortoletto



**ACEITE DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA
PESQUISA**

O dirigente, abaixo relacionado, autorizou a participação da instituição/curso da qual é gestor, na pesquisa: *“Estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional em cursos de Pedagogia”*

Instituição: _____

Responsável: _____

R.G.: _____

Telefones: _____

_____, _____ de _____ de 2009.



**ACEITE DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA
PESQUISA**

O dirigente, abaixo relacionado, autorizou a participação da instituição/curso da qual é gestor, na pesquisa: *“Estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional em cursos de Pedagogia”*

Instituição: _____

Responsável: _____

R.G.: _____

Telefones: _____

_____, _____ de _____ de 2009

ANEXO 5 (via do participante)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG _____, idade _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa acima citada sob a responsabilidade das pesquisadoras Denise Bortoletto e Dra. Evelyn Boruchovitch do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Ao assinar o Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é conhecer as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional utilizadas por alunos do curso de Pedagogia.
2. A coleta será realizada por meio de duas escalas com questões fechadas que serão aplicadas em sala de aula, num tempo médio de 30 minutos.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação, contudo estou livre para interromper, a qualquer momento, a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho descritos no item um deste documento, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.
5. Minha participação não é remunerada, é voluntária e sem riscos físicos ou psicológicos.
6. Poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas para apresentar recursos ou reclamações referentes à pesquisa pelo telefone (19) 3521-8936.
7. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Denise Bortoletto, para esclarecer quaisquer dúvidas, pelos telefones (19) 97387794 ou (34) 9129 9760 e pelo e-mail: debortoletto@yahoo.com.br
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

OBS.: O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e, por meio do protocolo nº 1231/2009 (CAAE: 095301460009), com parecer favorável à sua realização.

Campinas, ____ de Dezembro de 2010.

ANEXO 6 (via do pesquisador)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do RG _____, idade _____ dou meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa acima citada sob a responsabilidade das pesquisadoras Denise Bortoletto e Dra. Evelyn Boruchovitch do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Ao assinar o Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é conhecer as estratégias de aprendizagem e as estratégias de regulação emocional utilizadas por alunos do curso de Pedagogia.
2. A coleta será realizada por meio de duas escalas com questões fechadas que serão aplicadas em sala de aula, num tempo médio de 30 minutos.
3. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação, contudo estou livre para interromper, a qualquer momento, a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho descritos no item um deste documento, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.
5. Minha participação não é remunerada, é voluntária e sem riscos físicos ou psicológicos.
6. Poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas para apresentar recursos ou reclamações referentes à pesquisa pelo telefone (19) 3521-8936.
7. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Denise Bortoletto, para esclarecer quaisquer dúvidas, pelos telefones (19) 97387794 ou (34) 9129 9760 e pelo e-mail: debortoletto@yahoo.com.br
8. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

OBS.: O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e, por meio do protocolo nº 1231/2009 (CAAE: 095301460009), com parecer favorável à sua realização.

Campinas, ____ de Dezembro de 2010.

Anexo 7: Quadro síntese com com exemplos de algumas estratégias de regulação emocional que foram consideradas na construção da ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL PARA ADULTOS

(Evely Boruchovitch & Denise Bortoletto, 2010)

Estratégia de regulação emocional	Autores
<i>Percepção da emoção</i>	Gross, 1998.
<i>Supressão da Expressão Emocional</i>	Gross, 1997, 1998, 1999, 2001; Gross & John, 2003; Gross, Richards & John, 2006; John & Gross, 2005.
<i>Aceitação</i>	Apareceu no projeto piloto
<i>Passividade</i>	Coats & Blanchard-Fields, 2008; Lopes & Loureiro, 2007; Oliveira, Dias e Roazzi, 2003.
<i>Disfarçar a emoção</i>	Del Prette & Del Prette, 2005; Gross & Levenson, 1997.
<i>Estratégias Cognitivas</i>	Dias, Vikan & Gravas, 2001; Flavel, Miller & Miller, 1999; Gross & John, 2003; Oliveira, Dias e Roazzi, 2003.
<i>Expressão a emoção</i>	Coats & Blanchard-Fields, 2008.
<i>Externalização</i>	Cruvinel, 2009; Oliveira, Dias e Roazzi, 2003.
<i>Culpar a si</i>	Garnefsky, Kraaij & Spinhoven, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007; Garnefsky & Kraaij, 2007.
<i>Modificar o comportamento</i>	Flavel, Miller & Miller, 1999.
<i>Resolver o problema/ Enfrentamento</i>	Coats & Blanchard-Fields, 2008; Lopes & Loureiro, 2007.
<i>Atividades de Distração</i>	Lopes & Loureiro, 2007; Santos, 2005.
<i>Isolamento</i>	Emergiu no estudo piloto
<i>Ruminação</i>	Garnefsky, Kraaij & Spinhoven, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007; Garnefsky & Kraaij, 2007; Gross, 1999.
<i>Apoio Social</i>	Coats & Blanchard-Fields, 2008; Lopes & Loureiro, 2007; Oliveira, Dias e Roazzi, 2003; Santos, 2005; Dias, Vikan & Gravas, 2001; Vikan & Dias, 1996.
<i>Culpar o outro</i>	Garnefsky, Kraaij & Spinhoven, 2001, 2002, 2003, 2006, 2007; Garnefsky & Kraaij, 2007.
<i>Sair da situação</i>	Flavel, Miller & Miller, 1999; Oliveira, Dias e Roazzi, 2003; Dias, Vikan & Gravas, 2001.
<i>Busca de apoio afetivo</i>	Oliveira, Dias e Roazzi, 2003.
<i>Relativização</i>	Emergiu no estudo piloto
<i>Busca de Apoio Religioso</i>	Emergiu no estudo piloto
<i>Técnicas de Relaxamento</i>	Emergiu no estudo piloto

Anexo 8: Taxionomia das Estratégias de Aprendizagem

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS		
Estratégias	Tarefas Simples	Tarefas Complexas
ENSAIO	Repetir	Copiar o material Anotar na íntegra Sublinhar
ELABORAÇÃO	Recursos Mnemônicos	Parafrasear Resumir Anotar Criar analogias
ORGANIZAÇÃO	Recursos Mnemônicos	

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	
Estratégias	Todas as tarefas
PLANEJAMENTO	Estabelecer metas Auto-testagem
MONITORAMENTO	Atenção Compreensão Uso de estratégias Ajustar a velocidade
REGULAÇÃO	Rerler Rever Uso de estratégias Ajustar ambiente

Traduzida e adaptada por Boruchovitch (1999), de Mackeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990), citado por Dembo (1994)

Anexo 9: Sistema de categorização das respostas dos sujeitos às questões abertas referentes às estratégias de regulação emocional para adultos universitários.

Denise Bortoletto e Evely Boruchovitch (2010)

Estratégias empregadas pelos participantes para melhorar a raiva e a tristeza ou manter a alegria

1. ESTRATÉGIAS DE REAVALIAÇÃO COGNITIVA: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam o uso de recursos racionais para compreender as emoções vivenciadas, de modo que a tristeza e a raiva sejam minimizadas ou a alegria mantida.

Exemplos: tentar esquecer o que se passou; pensar em coisas boas/gradáveis; procurar se auto-controlar; refletir sobre as causas que me deixaram tristes.

2. ESTRATÉGIAS DE AJUSTAMENTO EMOCIONAL: esta categoria inclui respostas em os participantes relatam alterar as suas ações, de forma a assegurar estados internos satisfatórios e mais harmônicos.

Exemplos: tentar se acalmar; tentar manter o bom humor; tentar não se irritar com a situação.

3. RESOLUÇÃO DIRETA: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam empregar ações com o objetivo de enfrentarem diretamente as emoções vivenciadas.

Exemplos: resolver a situação que me deixou triste; tentar encontrar uma solução para minha tristeza; tentar resolver rapidamente o problema.

4. ATIVIDADES DE DISTRAÇÃO: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam realizar atividades agradáveis, prazerosas e/ou necessárias, com o objetivo de diminuir a raiva ou a tristeza ou manter a alegria.

Exemplos: se envolver com outras coisas; ouvir músicas alegres; ir ao *shopping*.

5. TÉCNICAS DE RELAXAMENTO E RESPIRAÇÃO: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam modificar ou melhorar sua respiração ou realizar atividades que relaxem, a fim de diminuir a raiva ou a tristeza ou manter a alegria.

Exemplos: respirar fundo; tentar relaxar; meditar.

6. BUSCA DE APOIO RELIGIOSO: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam o envolvimento com uma religião para que sua tristeza ou sua raiva diminua ou para manter sua alegria.

Exemplos: orar e agradecer à Deus; pedir ajuda à Deus; agradecer à Deus pela alegria que sinto

7. BUSCA DE APOIO AFETIVO-SOCIAL: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam buscar o controle das suas emoções por meio da ajuda de outras pessoas, como amigos e/ou familiares, a fim de melhorar ou manter o bem estar emocional.

Exemplos: conversar com amigos e familiares; desabafar com pessoas queridas; ouvir a opinião de outras pessoas sobre a raiva que sinto.

8. BUSCA DE APOIO EM ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam se ocupar com animais domésticos a fim de diminuir a tristeza ou a raiva ou manter a alegria.

Exemplos: ter um cachorro ou um gato para diminuir a tristeza; ficar com animais; ter animais domésticos para alegrar a casa.

9. BUSCA DE APOIO NAS ATIVIDADES FÍSICAS: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam se ocupar com a realização de práticas esportivas com o propósito de diminuir a tristeza ou a raiva ou manter a alegria.

Exemplos: praticar esportes; praticar atividades físicas; praticar atividades físicas intensas como *Spinning* e RPG.

10. BUSCA DE AJUDA MEDICAMENTOSA: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam fazer uso de remédios para diminuir a tristeza ou a raiva vivenciada.

Exemplos: tomar calmante para dormir.

11. EVITAÇÃO: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam se afastar do ambiente ou do contexto em que a situação é vivenciada para que sua tristeza ou sua raiva diminua ou para manter sua alegria.

Exemplos: se afastar das situações que causam tristeza; se afastar das coisas que causam raiva; evitar as situações desagradáveis.

12. SUPRESSÃO DA EXPRESSÃO EMOCIONAL: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam a inibição dos sinais externos da emoção modificando sua fisionomia, disfarçando ou não demonstrando a emoção vivenciada.

Exemplos: não conseguir desabafar; não transmitir às pessoas minha tristeza; ficar alegre quando estou triste

13. RELATIVIZAÇÃO: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam considerar a emoção vivenciada sob o ponto de vista relativo e não absoluto.

Exemplos: lembrar de pessoas que estão em situações bem piores do que a minha; enxergar que existem coisas ou situações piores do que a que estou vivendo; aproveitar o que há de bom em cada acontecimento.

14. CULPABILIZAÇÃO

14.1. DE SI MESMO: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam se auto-responsabilizar pelos pensamentos acerca da emoção que ele mesmo vivenciou.

Exemplos: culpar-se pela tristeza que sinto; pensar que eu sou responsável pela tristeza que sinto; estar alegre depende de mim.

14.2. DO OUTRO: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes responsabilizam o ambiente ou outra pessoa pelo que o eles têm vivenciado.

Exemplos: as situações de alegria são externas e não dependem de mim; pensar que outras pessoas são responsáveis pela raiva que sinto.

15. RUMINAÇÃO: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam pensar, incessantemente, sobre os sentimentos associados ao evento negativo

Exemplos: não conseguir esquecer a situação causadora da tristeza; não conseguir parar de pensar no fato que me deixou triste; viver intensamente a tristeza e não parar de pensar nela.

16. ISOLAMENTO: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam que o afastamento de pessoas ou situações contribui para a manutenção da alegria ou para a diminuição da raiva ou da tristeza.

Exemplos: tentar ficar sozinho; se isolar; ficar sozinho no quarto.

17. EXTERNALIZAÇÃO: esta categoria inclui respostas nas quais os participantes relatam expressar, por meio de atos, gestos e palavras, as suas emoções de tristeza, alegria e raiva.

Exemplos: chorar quando estou com raiva; falar muito sobre o assunto; transmitir a alegria que sinto.

18. ACEITAÇÃO: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam identificar e acolher as emoções vivenciadas, a fim de manter a harmonia no contexto dos problemas interpessoais.

Exemplos: aceitar que estou alegre; pensar que a raiva passa com o tempo; pensar que a tristeza faz parte da vida.

19. AUSÊNCIA DE ESTRATÉGIAS: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam não saber quais ações realizar para que sua tristeza ou raiva diminuam ou para manter a sua alegria

Exemplos: não saber como lidar com a raiva; não encontrar formas para solucionar a tristeza; não entender as emoções sentidas.

20. DIFICULDADES DE ENGAJAMENTO EM ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL: esta categoria inclui respostas em que os participantes relatam conhecer estratégias para o controle das suas emoções, porém não conseguem colocá-las em prática.

Exemplos: não conseguir controlar a raiva; não saber controlar a raiva; não conseguir pedir ajuda.

21. REVISITAR A EMOÇÃO POSITIVA: esta categoria inclui respostas em que os participante relatam lembrar por várias vezes a emoção da alegria, a fim de mantê-la.

Exemplos: ficar lembrando a alegria; lembrar sempre do motivo que gerou a alegria.