



FERNANDA ANDRADE DE FREITAS-SALGADO

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
INTERVENÇÃO COM ALUNOS INGRESSANTES DO  
ENSINO SUPERIOR**

CAMPINAS  
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA ANDRADE DE FREITAS SALGADO

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INTERVENÇÃO  
COM ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Orientadora: Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro - Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Coorientador: Prof. Dr. Pedro José Sales Luis da Fonseca Rosário - Universidade do Minho, Portugal

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de doutora em Educação na área de concentração

de Psicologia Educacional

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Fernanda Andrade de Freitas Salgado e orientada pela professora Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro

  
Assinatura da Orientadora

  
Prof. Dr. Darle Fiorentini  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
Faculdade de Educação - Unicamp  
Matrícula: 21502-0

CAMPINAS  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-82/5751**

|       |   |
|-------|---|
| F884a | <p>Freitas-Salgado, Fernanda Andrade da, 1980-<br/>Autoregulação da aprendizagem: intervenção com alunos<br/>ingressantes do ensino superior / Fernanda Andrade da<br/>Freitas-Salgado. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Soely Aparecida Jorge Polydoro,<br/>Coorientador: Pedro Sales Luis da Fonseca Rosário<br/>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de<br/>Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação superior. 2. Aprendizagem –<br/>Autoregulação. 3. Estudantes universitários. 4. Programas<br/>educacionais. 5. Aprendizagem I. Polydoro, Soely Aparecida<br/>Jorge, 1988- II. Universidade Estadual de Campinas,<br/>Faculdade de Educação. III. Título.</p> |
|       | 13-032/BFE  |

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Self-regulation learning: intervention with higher education  
freshman

**Palavras-chave em inglês:**

Higher education  
Learning self-regulation  
University students  
Educational programs  
Learning

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Soely Aparecida Jorge Polydoro (Orientador)  
Pedro Sales Luis da Fonseca Rosário (Coorientador)  
Acácia Aparecida Angeli dos Santos  
Lourdês Maria Bragagnolo Frison  
Anita Liberalusso Neri  
Leandro Silva Medrano

**Data da defesa:** 19-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [lorfreitas@ig.com.br](mailto:lorfreitas@ig.com.br)

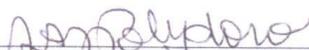


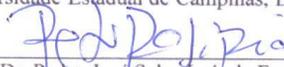
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INTERVENÇÃO  
COM ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO SUPERIOR**

**Autora:** Fernanda Andrade de Freitas Salgado

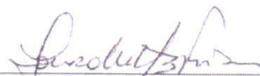
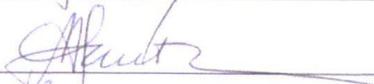
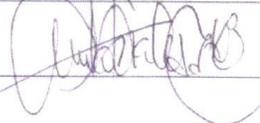
  
**Orientadora:** Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro  
Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

  
**Coorientador:** Prof. Dr. Pedro José Sales Luis da Fonseca Rosário  
Universidade do Minho, Portugal.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida **por** Fernanda Andrade de Freitas Salgado e **aprovada pela Comissão Julgadora**

Data 19/02 / 2013

Comissão Julgadora:

CAMPINAS  
2013



Dedico este meu trabalho à minha família e,  
em especial, aos meus alunos que me sensibilizaram  
para o seu desenvolvimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço hoje e sempre a Deus por pessoas importantes que permeiam a minha vida e, em especial, por estarem comigo nesta etapa da minha formação.

Agradeço a meus pais por sempre incentivarem meus estudos e me oferecerem suporte de diferentes naturezas para a realização deste projeto de vida, o doutorado. À minha irmã Aline Freitas agradeço por indiretamente contribuir para a concretização desse projeto.

A meu marido, Danilo Salgado, agradeço por compreender a minha prioridade de tarefas em determinadas situações e por me incentivar e assumir comigo este desafio profissional mas também familiar. À minha querida filha, Isabela, por me fazer lembrar todos os dias de minha vida, desde o seu nascimento, de que o mais importante é o amor e a família.

Agradeço, incondicionalmente, à minha orientadora, Soely Polydoro, por ter-me possibilitado concretizar mais esta etapa profissional, agora mais madura pessoal e profissionalmente, e por ter-me proporcionado conhecimentos tanto de natureza teórica como de natureza pessoal, familiar e prática. Obrigada! A meu coorientador, Pedro Rosário, obrigada por ter-me proporcionado uma condição especial enquanto pesquisadora, ou seja, vivenciar a atuação prática atrelada à pesquisa, e por consentir o “intercâmbio do Gervásio” no Brasil sob nossa tutela.

Agradeço também as provocações e os apontamentos da professora Elisabeth Mercuri, tanto na banca de qualificação como em outros momentos de estudo e discussão, assim como as colocações e reflexões da professora Anita Liberalesso Neri, tanto na banca de qualificação quanto em sua disciplina “Metodologia de Pesquisa em Educação”, versão segundo semestre de 2008. Quando crescer, quero ser como vocês!

Agradeço também à professora Roberta Azzi que, antes mesmo da minha inserção no grupo de pesquisa de Psicologia e Educação (PES), permitiu minha participação como aluna ouvinte em algumas de suas disciplinas. Obrigada por me apresentar a Teoria Social Cognitiva e me provocar de diferentes maneiras.

Em decorrência do meu ingresso no grupo de pesquisa, conheci outras pessoas especiais, as quais, indiretamente, contribuíram para minha permanência e para o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa. Meu muito obrigada a Cecília Maciel (Nani), pelo envolvimento e

responsabilidade; a Rita Marinho, pelo carisma e acolhimento; a Emanuel Carvalho, Tatiane Schoenstatt e Patrícia Vicenti (bolsistas do PES), pela disponibilidade e prestatividade; a Marina Balau, pelo sorriso e entusiasmo; a Edgar Pereira, pelo comprometimento e reflexões; a Ana Vassoler, pelo interesse e persistência; a Marcela Rodrigues, pela vivacidade e momentos descontraídos; a Vânia Ramos, pelo entusiasmo e perseverança; a Mariana do Carmo, pelo apoio e disponibilidade; Juliana Uchida, pelo incentivo e apoio; Adriane Pelissoni pelas “novas leituras” e discussões.

Neste percurso, amizades também foram conquistadas. Agradeço, especialmente pelas longas conversas e discussões, assim como pelo apoio de diferentes naturezas, às amigas: Cacilda Alvarenga, pelas reflexões, escuta e também pelo suporte físico e teórico; Edleusa Garrido, pelo ombro amigo e assertivo; Rita Karina Sampaio, pelo colo e reflexões teóricas; Celma Domingues, pelas oportunidades enquanto pesquisadora e profissional.

Quero registrar a importância de outras amizades, para além da Unicamp, que se fizeram presentes neste percurso. Meu muito obrigada a Bernadete Pinheiro e a Juliana Silva, pelo apoio; a Flávia Baradel, pelas ”cobranças”; a Márcia Santos, pelo incentivo; a Tania Benito Betinate, pelo suporte; a Lucicleide Cantalice, pelo carinho; e a Katya Oliveira, pelas reflexões.

Sem dúvida, não posso deixar de agradecer às pessoas que de maneira direta e operacional permitiram que esta tese fosse concretizada.

Meu muito obrigada ao coordenador do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp (gestão 2008-2012) Leandro Medrano, que autorizou a coleta de dados via este setor e também autorizou a minha prestação de serviços, e, conseqüentemente, meu maior aprofundamento e adequação da oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”, aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação e Pós-Graduação dessa mesma instituição.

Aos funcionários da Unicamp, mais especificamente, aos membros da secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Educação e biblioteca.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos participantes dessa pesquisa que consentiram o uso de informações de natureza pessoal e acadêmica para divulgação e aprofundamento de aspectos teóricos e práticos. Muito obrigada!

*“[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude. Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo [...].”*

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996

## RESUMO

Pesquisas apontam que alunos com maior grau de aprendizagem autorregulada tendem a ser mais responsáveis e autônomos em seu processo de estudo e aprendizagem uma vez que têm a capacidade de regular o ambiente, o comportamento, a cognição e a motivação a partir de seus objetivos acadêmicos. Há diversos programas de intervenção com a finalidade de promover a autorregulação da aprendizagem, muito embora nenhum programa elaborado e implantado no contexto brasileiro tenha sido localizado por meio de levantamento bibliográfico. Desse modo, selecionou-se o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior” (desenvolvido por Rosário, Núñez e González-Pianda, adaptado e publicado no contexto brasileiro em 2012), devido a seu suporte teórico, à metodologia da narrativa e por estar voltado a ingressantes da educação superior. Assim, o objetivo deste trabalho foi avaliar a eficácia desse programa, a partir de uma pesquisa com delineamento quase experimental na qual participaram 66 estudantes provenientes de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, sendo 26 ingressantes do grupo experimental (GE) e 40 ingressantes do grupo controle (GC), com faixa etária entre 17 e 29 anos. Os ingressantes do GE participaram da oficina intitulada “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”, organizada em seis encontros de 90 minutos cada um, oferecida por meio do serviço de apoio ao estudante da universidade como atividade não obrigatória. Nessa oficina, as cartas 0, 2, 3, 4, 6 e 13 do programa, as quais tratam de temas como integração ao ensino superior, estabelecimento de metas, anotações, gerenciamento do tempo, autorregulação da aprendizagem e autoavaliação, respectivamente, foram selecionadas e trabalhadas com os alunos. Nos GE e GC foram realizados pré e pós-teste a fim de avaliar as seguintes variáveis dependentes: conhecimento das estratégias de aprendizagem, autorregulação da aprendizagem, instrumentalidade para autorregulação, autoeficácia para autorregular-se e autoeficácia na formação superior. Para compor a avaliação de seguimento, sete participantes do GE responderam a uma entrevista após dois meses do término da oficina. A partir das análises quantitativa e qualitativa, algumas evidências foram obtidas a favor da eficácia de parte do programa. Com base na estatística descritiva e inferencial, identificou-se que os resultados dos participantes do GE foram significativamente melhores nas variáveis autorregulação da aprendizagem, instrumentalidade para autorregular-se, conhecimento das estratégias de aprendizagem, autoeficácia para autorregular-se e autoeficácia na formação superior a favor do pós-teste. Constatou-se a convergência dos resultados obtidos nos instrumentos pelo GE e GC desta pesquisa com os resultados obtidos em outras realidades e cultura. A partir da análise de conteúdo, verificou-se que os resultados obtidos pelo GE convergiram com a análise quantitativa. Em função desses resultados, entende-se que a autorregulação da aprendizagem de ingressantes pode ser potencializada e/ou desenvolvida por meio da intervenção proposta. Além disso, algumas limitações e implicações metodológicas e práticas foram esboçadas, bem como a proposição de novas pesquisas.

Palavras-chave: educação superior, autorregulação da aprendizagem, estudantes universitários, programas educacionais, aprendizagem.

## ABSTRACT

Research shows that students with a higher level of self-regulated learning, tend to be more responsible and autonomous in their processes of study and learning once they have the capability to regulate the environment, behavior, cognition and motivation from their academic goals. There are several programs of intervention aimed at promoting learning self-regulation, though no program developed and implemented in the Brazilian context was found through bibliographical research. Therefore, “Letters from Gervasio to his Navel: getting committed to studying in Higher Education”, (developed by Rosário, Núñez and González-Pienda, adapted and published in the Brazilian context in 2012), was selected due to its theoretical support regarding the methodology narrative and for being addressed to freshmen students. Thus, the objective of this research was to evaluate the efficacy of this program from quasi-experimental research which included 66 participants from different graduation courses who attend a public university in the interior of São Paulo State; 26 in the experimental group (EG), and 40 in the control group (CG), with an age range of 17 to 29 years old. The freshmen students participated in a workshop named “How do I study better now that I am in the University?” It was organized in 6 ninety-minute meetings and offered by the support service to the university student as a non-mandatory activity. In this workshop, the numbers 0, 2, 3, 4, 6 and 13 of the program, which covered issues such as integration to higher education, setting goals, notes, time management, self-regulation of learning and self-assessment, respectively, were selected and worked with the students. Pre and post tests were realized in the EG and CG in order to evaluate the following dependent variables: knowledge of learning strategies, learning self-regulation, instrumentality for self-regulation, self-efficacy to self-regulate, and self-efficacy for higher education. To compose the follow-up evaluation, seven participants from EG were interviewed two months after the workshop finished. From both quantitative and qualitative analysis, some evidences were obtained favoring the efficacy part of this program. Based on descriptive e inferential statistics, it was identified that the results from the EG participants were significantly better regarding these variables: learning self-regulation, instrumentality to self-regulate, knowledge of the learning strategies, self-efficacy to self-regulate and self-efficacy in higher education favorable to the post test. The results obtained in the instruments by EG and CG in this research were converged with the results obtained in other settings and cultures. From the content analysis, it was found that the results obtained by the EG converged to the quantitative analysis. In light of these results, it is understood that the self-regulation of learning can be enhanced and/or developed through the proposed intervention. Moreover, some limitations, methodology, and practical implications were outlined, as well as proposals for new research.

Key-words: higher education, learning self-regulation, university students, educational programs, learning.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Fases dos subprocessos da Autorregulação da Aprendizagem, segundo Zimmerman (2000; 2001) .....   | 37  |
| FIGURA 2 – Representação gráfica do modelo PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO, 2004) .....  | 59  |
| FIGURA 3 – Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável CEA. 101   |     |
| FIGURA 4 – Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável IPAA .....   | 102 |
| FIGURA 5 – Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável QIAR.....  | 103 |
| FIGURA 6 – Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável QAEAR...   | 104 |
| FIGURA7– Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para as variáveis Autoeficácia na interação social e Autoeficácia na gestão acadêmica .....    | 105 |
| FIGURA8 – Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para as variáveis Autoeficácia na formação superior e Autoeficácia acadêmica .....            | 106 |
| FIGURA 9 – Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para as variáveis Autoeficácia regulação da formação e Autoeficácia em ações proativas ..... | 107 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| QUADRO 1 – Fases e áreas da Autorregulação da Aprendizagem .....   | 31  |
| QUADRO 2 – Descrição dos títulos e das estratégias de aprendizagem utilizados no programa “Carta do Gervásio ao seu umbigo” .....    | 61  |
| QUADRO 3 – Estratégias de aprendizagem organizadas segundo as fases do processo de autorregulação da aprendizagem, modelo PLEA ..... | 62  |
| QUADRO 4 – A descrição das cartas 0, 2, 3, 4, 6 e 13 do programa “Carta do Gervásio ao seu umbigo” por encontros .....               | 84  |
| QUADRO 5 – Descrição dos encontros da oficina de acordo com o objetivo, materiais e procedimento .....                               | 87  |
| QUADRO 6 – Associações entre as mudanças percebidas e as condições do programa segundo os estudantes .....                           | 116 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| TABELA 1 – Cursos de graduação dos ingressantes participantes do GC .....  | 78  |
| TABELA 2 – Levantamento dos cursos de graduação dos estudantes participantes do GE por turmas .....  | 79  |
| TABELA 3 – Descrição das dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior e seus índices psicométricos.....                                  | 83  |
| TABELA 4 – Estatística descritiva das variáveis dependentes e comparação entre grupos segundo o teste <i>Mann-Whitney</i> .....                      | 95  |
| TABELA 5 – ANOVAs para medidas repetidas para comparação das variáveis numéricas entre os 2 grupos (GC, N = 40; GE N = 26) e entre os 2 tempos ..... | 100 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO.....   | 01 |
| 1. ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE APOIO.....   | 05 |
| 1.1 Experiências de apoio voltadas ao domínio acadêmico .....   | 12 |
| 1.1.1 Experiências multifocais .....  | 14 |
| 1.1.2 Experiências focais.....  | 17 |
| 1.1.2.1 Voltadas à leitura e à escrita .....  | 17 |
| 1.1.2.2 Voltadas a habilidades sociais e empatia .....  | 20 |
| 1.1.2.3 Voltadas às estratégias de aprendizagem.....  | 22 |
| 2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....   | 27 |
| 2.1 A autorregulação da aprendizagem do estudante do ensino superior: síntese de resultados de pesquisa ..... | 41 |
| 2.2 Promoção da autorregulação da aprendizagem na educação superior: propostas de intervenção.....            | 45 |
| 2.3 Programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior” .....      | 58 |
| 3. OBJETIVOS .....  | 76 |
| 4. MÉTODO.....  | 76 |
| 4.1 A Instituição de Ensino Superior: Caracterização .....  | 77 |
| 4.2 Etapa I: Delineamento quase experimental de controle não equivalente .....                                | 78 |
| 4.2.1 Participantes .....   | 78 |
| 4.2.2 Instrumentos e materiais.....   | 80 |
| 4.2.2.1 Ficha de Identificação.....   | 80 |
| 4.2.2.2 Questionário de Conhecimentos de Estratégias de Aprendizagem (CEA) .....                              | 80 |
| 4.2.2.3 Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – Universidade (IPAA) .....                 | 80 |
| 4.2.2.4 Questionário de Instrumentalidade Percebida para Autorregular a Aprendizagem (QIAR) .....             | 81 |
| 4.2.2.5 Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se (QAEAR) .....                                       | 81 |
| 4.2.2.6 Escala de Autoeficácia para a Formação Superior (AEFS) .....  | 82 |
| 4.2.2.7 Avaliação da Oficina .....  | 83 |
| 4.2.2.8 Programa “Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade” .....       | 84 |
| 4.2.3 Procedimento de coleta de dados .....   | 90 |
| 4.3 Etapa II: Avaliação de seguimento .....   | 91 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.3.1 Participantes .....  | 91  |
| 4.3.2 Materiais e instrumento .....  | 92  |
| 4.3.3 Procedimento de coleta de dados .....  | 92  |
| 4.4 Procedimentos de análise dos dados .....   | 93  |
| <br>   |     |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....  | 94  |
| 5.1 Variáveis dependentes: exploração segundo a estatística descritiva e inferencial .....                         | 94  |
| 5.2 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos: Grupo Controle (GC) e Grupo Experimental (GE) ..... | 100 |
| 5.3 Impacto dos conteúdos ministrados durante a oficina: percepção dos participantes... 110                        |     |
| 5.3.1 Percepção do impacto imediato da oficina e as condições de mudanças .....                                    | 110 |
| 5.3.2 Percepção do impacto da oficina a médio prazo e as condições de mudança .....                                | 119 |
| 5.3.3 Sugestões para a condução da oficina .....   | 123 |
| 5.3.3.1 Continuidade da oficina .....  | 123 |
| 5.3.3.2 Ampliação .....  | 124 |
| 5.3.3.3 Dinâmica dos encontros .....   | 124 |
| 5.3.3.4 Tarefas extraoficina .....   | 124 |
| 5.3.3.5 Oferecimento de palestras e materiais de apoio .....   | 124 |
| 5.3.3.6 Divulgação da oficina .....  | 125 |
| 5.3.3.7 Público-alvo .....   | 125 |
| 5.3.4 Síntese dos resultados .....   | 126 |
| <br>   |     |
| 6. ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA: EVIDÊNCIAS DE INTERPRETAÇÃO .....  | 130 |
| <br>   |     |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 137 |
| <br>   |     |
| REFERÊNCIAS .....  | 144 |
| <br>   |     |
| ANEXOS .....   | 159 |

## APRESENTAÇÃO

Minha experiência enquanto estudante da educação superior pode justificar, em parte, meu interesse em entender e aprofundar meus conhecimentos a respeito do estudante universitário e da sua capacidade em autorregular a sua aprendizagem, ou seja, controlar e regular aspectos cognitivos, comportamentais, afetivos e contextuais tendo em vista as suas metas acadêmicas. Já minha formação enquanto pesquisadora pode explicar meu anseio de reverter teoria em prática, assim como minha experiência enquanto docente pode esclarecer meu compromisso com este trabalho e com a Psicologia Escolar e Educacional.

Em meu primeiro ano como estudante universitária, mais especificamente, apresentei dificuldades de integração por diversos motivos, o que interferiu de maneira significativa no meu desempenho e nas minhas crenças de autoeficácia na formação superior. Enquanto professora, constatei que este problema não era tão incomum. Desta maneira, a convergência destas reflexões me fez pensar sobre o foco de estudo no doutorado e nas implicações práticas que a pesquisa científica deve apresentar.

Estes anseios pessoais associados às reflexões advindas da literatura científica me fizeram acreditar que, por um lado, alguns ingressantes apresentam dificuldades para se integrar (TINTO, 1988), uma vez que buscam os serviços de apoio ao estudante (PERES; SANTOS; COELHO, 2004; HAHN; FERRAZ, 1998) à medida que se percebem com dificuldades em diferentes dimensões, principalmente na dimensão estudo/acadêmica (PELISSONI; TITTANEGRO; FAHL, 2008; BELLODI et al., 2004). Por outro lado, promover habilidades que agenciem o envolvimento acadêmico e as habilidades acadêmicas durante seu ingresso pode interferir em sua permanência (PORTER; SWING, 2006).

Iniciativas com a finalidade de promover diferentes habilidades acadêmicas são descritas na literatura. Nota-se que ações, institucionais ou não, objetivam favorecer o processo de integração do estudante da educação superior, sua permanência ou conclusão. Para tanto, planejam-nas considerando o momento de sua formação, com o intuito de prevenir ou remediar alguma lacuna relevante à sua formação ou alguma especificidade do corpo discente. Ações voltadas para as questões de estratégias de aprendizagem e autorregulação da aprendizagem em relação a ingressantes brasileiros são escassas. No entanto, há algumas que são localizadas, tendo

em vista as realidades europeia e americana, por exemplo. Algumas delas dizem respeito a seminários de primeiro ano (RYAN; GLENN, 2004) e programas voltados para a promoção da autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006, 2012; SECO et al., 2008; SCHLOEMER; BRENAN, 2006, VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008; SÁNCHEZ, 2004; HOFER; YU; PINTRICH, 1998; LAN, 1998).

Promover a autorregulação da aprendizagem em universitários implica que o aluno seja mais autônomo, independente e, portanto, responsável por sua formação acadêmica. O aluno que apresenta comportamentos autorregulados da sua aprendizagem tende a exibir um bom desempenho acadêmico, maior confiança em lidar com questões relativas à formação superior (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990), conhece mais estratégias de aprendizagem, estabelece metas, tende a estudar menos de modo superficial, planeja, executa e avalia mais as atividades de estudo e aprendizagem (NÚÑEZ et al., 2011; CEREZO, 2010; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005).

Na confluência da importância em oferecer iniciativas aos universitários, e mais especificamente, em ações voltadas para a promoção de sua capacidade em autorregular sua aprendizagem, gerou-se um desafio para mim enquanto pesquisadora e psicóloga. Esse desafio se traduz no objetivo geral desta tese que foi avaliar a eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a) em estudantes ingressantes de uma instituição pública do interior do Estado de São Paulo.

A partir desse objetivo, esta tese foi organizada de maneira que contemplasse os requisitos da redação científica. No item **Introdução**, características do estudante universitário e algumas experiências de apoio com vistas a contribuir para o seu ingresso, permanência e sucesso acadêmico foram discutidas. Ainda nesse item, a fim de justificar a relevância de se investir na promoção da ARA de estudantes universitários esse constructo foi definido segundo diferentes modelos teóricos à luz da Psicologia e, em especial, da Teoria Social Cognitiva (TSC). A TSC foi selecionada uma vez que compreende o funcionamento do ser humano a partir da reciprocidade entre os aspectos pessoais, cognitivos e ambientais e que o sujeito pode ser agêntico em seu

funcionamento e nas circunstâncias da vida à medida que age intencionalmente (BANDURA, 2008).

Pesquisas que tratam da autorregulação da aprendizagem de estudantes que frequentam o ensino superior reiteram a importância de sua promoção (FRISON; SIMÃO, 2011; FRISON; MORAES, 2010; VIRTANEN; NEVGI, 2010; VALLE et al., 2009; VALLE, et. al., 2008; RIBEIRO; SILVA, 2007; NÚÑEZ; SOLANO; GONZALEZ-PIENDA; ROSÁRIO, 2006; TESTA; FREITAS, 2005). A fim de justificar e entender os programas voltados para a promoção da ARA, uma parte da introdução foi dedicada a descrição de alguns programas desenvolvidos por Seco et al. (2008), Schloemer e Brenan (2006), Vanderstoep e Pintrich (2008), Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), Sánchez (2004), Hofer, Yu e Pintrich (1998), Lan (1998), em especial, o programa desenvolvido por Rosário, Núñez; González-Pienda (2006, 2012a), intitulado de Cartas do Gervásio ao seu Umbigo, objeto de estudo deste trabalho.

A partir da exposição teórica e da problematização, os **Objetivos** foram explícitos, de maneira que o **Método** pudesse ser planejado e seguido. Neste último item, a instituição de ensino superior foi caracterizada, a fim de oferecer informações contextuais para o trabalho, além de descrever os participantes, os instrumentos, os materiais utilizados e o procedimento nas duas etapas que compõem este trabalho. A primeira etapa caracteriza-se pelo delineamento quase experimental de controle não equivalente, o qual diz respeito à coleta de dados realizada com os participantes do Grupo Controle (GC) e do Grupo Experimental (GE), no pré e no pós-teste. Nesta etapa está explicitada a manipulação da variável independente – autorregulação da aprendizagem por meio do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, o qual foi oferecido na oficina intitulada “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”. A segunda etapa distingue-se pela avaliação de seguimento, a qual confere a coleta de dados com alguns estudantes após dois meses do término da oficina.

Os resultados advindos dessas duas etapas foram analisados segundo as análises quantitativa e qualitativa, e organizados no item **Resultados e Discussão**. As análises quantitativas estão organizadas a partir da estatística descritiva e inferencial a fim de avaliar a diferença entre as médias obtidas nos pré-teste dos participantes do GC e GE e nos pós-teste dos participantes do GC e GE. Avaliou-se a evolução das médias obtidas entre o pré e o pós-teste dos participantes do GC e GE. Para condensar os resultados, uma síntese é exposta.

Na análise qualitativa, primeiramente, apresenta-se a análise de conteúdo das respostas dos ingressantes dadas às duas perguntas pertencentes à avaliação da oficina; na sequência, são exibidas as categorias obtidas a partir das entrevistas realizadas dois meses após o término da oficina, a fim de verificar os efeitos da intervenção a partir da percepção dos estudantes do GE mediante o impacto da oficina nos processos de estudo, aprendizagem e da autorregulação da aprendizagem a curto e a médio.

A partir de diversas informações advindas do método misto das análises dos dados, as principais evidências a favor da eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” foram organizadas no item intitulado **Análises quantitativas e qualitativas: evidências de interpretação.**

Para finalizar, as **Considerações Finais** foram tecidas com o intuito de compartilhar implicações de natureza prática, teórica e educacional voltadas para pesquisadores, profissionais, professores e instituições de ensino superior. Além disso, limitações de natureza metodológica e as sugestões para o desenvolvimento de outras pesquisas foram empreendidas.

## 1. ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EXPERIÊNCIAS DE APOIO

O estudante brasileiro da educação superior tem sido foco de diversos estudos, principalmente nas áreas da Educação e da Psicologia (CARRANO, 2009). Pesquisas descritas a seguir demonstram que os estudantes que frequentam o ensino superior vivenciam-no de forma dinâmica, complexa e multidimensional.

Pesquisadores desenvolvem estudos com base neste público-alvo com o intuito de preencher lacunas e/ou oferecer-lhe ferramentas de maneira mais pontual, embora haja outra gama de pesquisadores que escolhe os estudantes do ensino superior como público-alvo de suas pesquisas pelo critério de conveniência ou pelo fácil acesso a ele (POLYDORO; FREITAS, 2010). Tendo como referência as pesquisas voltadas para esses estudantes, será tratada, a seguir, a percepção do estudante do ensino superior sobre suas vivências acadêmicas, bem como serão abordadas algumas experiências de apoio voltadas a esse público-alvo.

A educação superior brasileira é ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Segundo a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), essas instituições podem ser caracterizadas como faculdades, centros universitários ou universidades. Desta maneira, considera-se o ensino superior brasileiro um sistema multifacetado, com diferentes formatos organizacionais e, especialmente, com múltiplos papéis e funções locais e regionais, de abrangência nacional e internacional, e, por isso, desigual na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão (MARTINS, 2000).

Esse sistema multifacetado pode justificar-se pela multiplicação e pulverização geográfica de estabelecimentos de ensino superior caracterizado pelas iniciativas políticas (MARTINS, 2000) e pelo aumento crescente de instituições privadas. Atualmente, no Brasil, as políticas públicas que propulsionam o acesso da população à educação superior podem ser ilustradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) ou pelas iniciativas de Organizações Não

Governamentais, como a Educação e a Cidadania de Afrodescendentes e de Carentes (Educafro)<sup>1</sup>.

Essas políticas podem ser uma das razões pelas quais se percebe o aumento de matrículas em instituições de ensino superior, em especial no setor privado (INEP, 2007; 2008; 2009), de qualidade inferior ao ensino universitário público, cujo acesso é feito por processo seletivo altamente competitivo e que privilegia os jovens das classes média e alta, que obtiveram melhor formação escolar (CARRANO, 2009), muito embora essa informação deva ser complementada em função da localização da instituição, dos cursos de graduação disponíveis e da concorrência candidato/vaga por cursos de graduação, por exemplo. Ademais, em decorrência das políticas públicas, observa-se um público heterogêneo em relação ao de décadas anteriores, seja pelo ingresso de estudantes do gênero feminino, seja pela entrada de alunos já integrados ao mercado de trabalho (MARTINS, 2000).

O aumento de alunos que ingressam no ensino superior, em parte, pode justificar por que o corpo discente é um dos temas estudados (MOROSINI, 2001). De acordo com Carrano (2009), 10,42% das pesquisas sobre a juventude, tendo como base teses e dissertações nacionais, investigam o público jovem universitário, em que os temas comumente pesquisados dizem respeito ao acesso e às condições de sua permanência no ensino superior; à análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares; à escolha, formação e inserção profissional; e a opiniões, interesses e experiências de estudantes universitários. Além disso, pesquisadores investigam estudantes provenientes de instituições particulares, de diferentes áreas de conhecimento (CARRANO, 2009; FREITAS; POLYDORO, 2009).

Tendo com base dois periódicos, com ênfase em Educação e Psicologia, identificou-se que os ingressantes foram os mais investigados, e os aspectos de natureza pessoal, vocacional e acadêmico foram as variáveis de interesse dos pesquisadores. Os aspectos de natureza pessoal foram criatividade, estilos cognitivos, motivação, hábitos e expectativas, processo de adaptação, autoconceito, capacidade cognitiva e metas acadêmicas; os aspectos de natureza vocacional foram escolha profissional, interesses profissionais e inserção no mercado de trabalho; e, por último, os aspectos de natureza acadêmica foram estratégias de aprendizagem, métodos de estudo e rendimento escolar (POLYDORO; FREITAS, 2010).

---

<sup>1</sup> A Educafro é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários. Trata-se de um trabalho social do Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras), departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, associação da sociedade civil, sem fins lucrativos.

Investigar o estudante que ingressa no ensino superior e não em outros momentos de sua formação justifica-se a partir de elementos localizados na literatura, como: 1. espera-se que o ingressante se integre em uma instituição de ensino superior que, por sua vez, gera novas demandas (JOLY; PAULA, 2004; TINTO, 1988); 2. percebem-se as primeiras exigências universitárias, sejam elas burocráticas e/ou acadêmicas, como sendo bruscas e únicas (TEIXEIRA et al., 2008); 3. o ingressante é submetido a novos ritmos e formas de aprender, a novos tipos de professores e métodos de ensino e a formas diferentes de avaliação, o que demanda maior iniciativa e responsabilidade de sua parte (ALMEIDA, 2007); 4. o ingressante tranca a matrícula mais frequentemente do que alunos em outros momentos do curso (POLYDORO, 2000); 5. o ingressante tem o suporte de políticas assistencialistas que favorecem seu ingresso, mas não necessariamente sua permanência (CARRANO, 2009); e 6. a maioria dos ingressantes de universidades públicas busca apoio nos serviços voltados aos alunos (PERES; SANTOS; COELHO, 2004; HAHN; FERRAZ, 1998).

O início do curso (três primeiros semestres) é um dos motivos que justificam a demanda pelo Serviço de Orientação e Educação em Saúde (SOES), conforme Hahn e Ferraz (1998). Além disso, no estudo de Bessa e Tavares (2000), os ingressantes declararam que o acesso ao ensino superior pode desencadear problemas em diferentes esferas, desde dificuldades com os estudos (60,7%), problemas com atenção e concentração (56,9%), ansiedade (42,1%) até o mal-estar físico (33,8%). Acerca das dificuldades desses estudantes, os temas ensino e aprendizagem e/ou pedagógicos estão entre os mais citados pelos alunos (PELISSONI; TITTANEGRO; FAHL, 2008; BELLODI et al., 2004).

A fim de explicar o processo de integração ao ensino superior, Tinto (1988) descreve os ritos de passagem caracterizados pela separação, transição e integração. A separação do grupo anterior pressupõe o declínio do contato dos alunos com familiares e colegas do ensino médio, além de envolver cerimônias para ingressar no novo grupo. O rito de transição é caracterizado pelo fato de o estudante adotar as normas apropriadas, bem como estabelecer contato com o novo grupo a partir de mecanismos que garantem a separação e, portanto, a migração para a nova realidade. No rito de integração é esperado que o estudante compartilhe o novo modelo de interação com os membros do novo grupo a partir das competências e responsabilidades necessárias (TINTO, 1988). Ainda segundo esse autor, nem todos os alunos ingressantes são capazes de se integrar por conta própria ao contexto do ensino superior, e, sem assistência,

muitos são incapazes de estabelecer competência social e intelectual, o que, conseqüentemente, pode causar a evasão. Por um lado, os ritos de passagem (TINTO, 1988) explicam as dificuldades percebidas pelos alunos ao se deparar com uma nova realidade, mas, por outro lado, sabe-se que as dificuldades percebidas pelos estudantes, no momento de seu ingresso, podem ser um dos principais obstáculos para sua integração na universidade (NICO, 2000). Nesse sentido, achados de pesquisas que envolvem a percepção dos estudantes acerca de sua integração a partir das dimensões organizadas pelo Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) serão descritos.

O QVA é um instrumento de pesquisa que abarca as dimensões pessoais, interpessoais, de carreira, de estudo e institucionais e, embora seja de origem portuguesa, é psicometricamente ajustado para aferir a integração do estudante ao ensino superior brasileiro (SANTOS et al., 2010). A versão reduzida do QVA é composta de 55 itens e contempla cinco dimensões/variáveis para mensurar a integração do estudante ao ensino superior. São elas: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (GRANADO, 2004). A dimensão pessoal abrange aspectos sobre o bem-estar físico e psicológico e inclui aspectos emocionais e pessoais, a estabilidade afetiva, o otimismo, a autonomia e o autoconceito. A dimensão interpessoal engloba aspectos voltados para o relacionamento com os colegas, a importância de amigos, a procura de ajuda e a percepção de habilidades sociais. A dimensão carreira envolve a perspectiva de segurança na escolha do curso e da carreira, assim como a percepção do envolvimento e da competência pessoal para o curso e a carreira. A dimensão estudo abarca aspectos voltados para os hábitos de estudo e gestão do tempo, além de incluir estratégias de aprendizagem e organização do estudo para avaliação. A dimensão institucional trata de aspectos sobre o compromisso com a instituição frequentada, a intenção em permanecer ou não na instituição, o conhecimento dos serviços e a avaliação da infraestrutura (GRANADO, 2004).

A partir das dimensões do QVA-r, os resultados obtidos com estudantes brasileiros de diferentes cursos e instituições serão discutidos. Noronha et al. (2009) analisaram as relações entre interesses profissionais e vivências acadêmicas de estudantes universitários, nos primeiros e últimos semestres dos cursos de Administração e Direito. Identificaram que as percepções das vivências acadêmicas dos estudantes ingressantes são mais favoráveis nas dimensões carreira, estudo e institucional, para os estudantes de Administração, e na dimensão institucional para os alunos de Direito. Estes dados sugerem que os ingressantes, de ambos os cursos, demonstraram estar comprometidos com a instituição escolhida, embora os alunos do curso de Administração

tenham demonstrado estar seguros quanto à escolha do curso e se perceberam preparados para gerenciar seu estudo.

Outros estudantes pertencentes à área de humanas, mas pertencentes ao curso de Psicologia, foram investigados por Igue, Bariani e Milanesi (2008), cujo objetivo era descrever as vivências acadêmicas em função de cursarem o primeiro e o último anos. Os autores observaram que os ingressantes obtiveram resultados significativamente maiores nas dimensões interpessoal, carreira e institucional do que os concluintes. Em contrapartida, os concluintes obtiveram resultados significativamente maiores nas dimensões pessoais e de estudo, resultado justificado pelos autores pela experiência da formação e pelo acúmulo de experiências percorridas. Esses resultados permitem afirmar que cursar o primeiro ou o último ano do curso influi nas vivências acadêmicas, de modo que o amadurecimento proporciona aos alunos melhores hábitos de estudo.

Santos e Suehiro (2007) também avaliaram as vivências acadêmicas de estudantes de diferentes instituições de ensino superior do curso de Psicologia e sua satisfação com o curso. Identificaram que os estudantes concluintes obtiveram resultados favoráveis no fator interpessoal se comparados aos ingressantes. Além disso, evidenciaram que os estudantes mais integrados apresentam-se mais satisfeitos com o curso, assim como os ingressantes percebem de maneira mais positiva as oportunidades oferecidas pelo curso.

Schleich (2006) investigou as vivências acadêmicas dos ingressantes provenientes dos cursos: Comércio Exterior, Turismo, Análise de Sistemas, Ciências da Computação, Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Constatou que os homens se apresentaram seguros com a escolha de curso e da carreira, perceberam-se competentes pessoalmente para a realização das atividades e com condições físicas e psicológicas. O autor identificou, também, que os estudantes com idade superior a 26 anos eram mais integrados com a instituição, e os estudantes que não trabalhavam se percebiam como mais organizados no que se refere aos estudos.

Ao discutir as vivências acadêmicas de 626 ingressantes provenientes de duas instituições de ensino superior, sendo uma privada e outra pública, Granado (2004) constatou que os alunos adultos, com idade maior ou igual a 26 anos, percebiam-se mais integrados em seu curso em diversas dimensões do que os alunos com idade menor ou igual a 25 anos. Também evidenciou que as ingressantes mulheres obtiveram resultados favoráveis nas dimensões carreira, interpessoal e de estudo, diferentemente dos homens, que obtiveram resultados favoráveis na dimensão pessoal. Os alunos provenientes da área de Ciências Humanas obtiveram médias

superiores na dimensão estudo, enquanto alunos de Ciências Biológicas obtiveram médias maiores nas outras dimensões. Os estudantes de Ciências Exatas obtiveram médias menores em todas as dimensões, o que evidencia a defasagem da integração acadêmica desses alunos nas diversas dimensões.

A fim de acompanhar a mudança das vivências acadêmicas dos ingressantes no início e final do primeiro ano, Guerreiro (2007) e Ghiraldello (2008) avaliaram os ingressantes longitudinalmente. Guerreiro (2007) avaliou os estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras e Matemática, Tecnologia em Informática e Administração de Empresas. Ao comparar a integração dos alunos ao ensino superior da primeira e da segunda aplicação do QVA constatou que a frequência ao ensino superior demonstrou impacto negativo, ou seja, por meio da experiência direta, a percepção de integração diminuiu para a maioria dos estudantes. No que se refere às dimensões, observou que os resultados obtidos nas dimensões carreira e institucional foram menos expressivos na segunda aplicação e, a partir disso, concluiu que a percepção de integração em relação à escolha do curso e da carreira, à instituição frequentada e aos serviços oferecidos por ela diminuiu pelo fato de os estudantes terem contato com o corpo docente, com a matriz curricular e com a instituição.

Ghiraldello (2008) analisou as vivências acadêmicas de alunos ingressantes do curso de Turismo e sua relação com semestre e turno, por meio de duas aplicações do QVA, ao final do primeiro e segundo semestres. Constatou que os estudantes do turno matutino apresentam maiores dificuldades nas questões pessoais (dimensão pessoal) do que os do turno noturno. Os ingressantes se saíram melhor na segunda aplicação em favor das dimensões pessoal e estudo. Estes dados sugerem que os fatores momento do curso e período estão associados às percepções de melhores vivências acadêmicas.

Os dados apresentados retratam alguns aspectos da realidade do estudante brasileiro do ensino superior por englobar vários cursos, turnos e faixas etárias. Pode-se afirmar que a percepção dos estudantes ingressantes provenientes de diferentes cursos é mais positiva, de forma frequente, nas dimensões carreira e institucional. Além disso, as pesquisas que utilizaram o QVA evidenciaram que idade, sexo, experiência durante o primeiro ano, curso frequentado e/ou área de conhecimento podem, em parte, justificar e/ou explicar as vivências acadêmicas positivas e/ou negativas dos universitários. As relações entre as diversas variáveis de natureza não pessoal, como o momento do curso – primeiro e segundo semestres e/ou ingressantes e concluintes –,

turno, curso e/ou área de conhecimento, e as de natureza pessoal, como sexo e idade, ratificam a pluralidade de variáveis associadas à integração do estudante ao ensino superior brasileiro. Desta maneira, é importante contextualizar as vivências acadêmicas a partir das características condicionais dos estudantes e associá-las às variáveis.

Outros dados relevantes, a partir do levantamento de pesquisas realizadas com o QVA, foram a atenção dada aos ingressantes e a constatação de que esses alunos tendem a apresentar baixa percepção positiva na dimensão pessoal, o que significa que eles não se percebem em bom estado físico e psicológico. Além disso, esses estudantes tendem a apresentar melhor percepção na dimensão acadêmica quando avaliados ao final do primeiro ano (GHIRALDELLO, 2008) ou ao final de sua graduação (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008).

Estes dados levam à reflexão de que as experiências voltadas para as questões acadêmicas podem favorecer as vivências dos estudantes no contexto do ensino superior e também a sua integração e o conforto acadêmico. As questões acadêmicas são compreendidas como as exigências de estudo, responsabilidades, ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como diferentes formas de avaliação (ALMEIDA; SOARES, 2003). O conforto acadêmico é compreendido como a interface entre as dimensões institucional, pessoal, relacional, periescolar e pedagógica, sustentada por um contexto organizacional e curricular (NICO, 2000).

Dessa maneira, acentua-se o papel que a instituição de ensino superior (IES) e o corpo docente e administrativo têm de oferecer conforto acadêmico aos estudantes independentemente da dimensão a ser atingida (NICO, 2000). Nesse sentido, a comunidade da educação superior (gestores, docentes e administrativo) pode oferecer experiências por meio de atividades obrigatórias e não obrigatórias. As atividades não obrigatórias são compreendidas como aquelas “[...] desenvolvidas sob responsabilidade da instituição, mas não necessariamente contabilizam créditos para a graduação do estudante e, isoladamente, não compõem as exigências formais dos currículos para a integralização de um determinado curso” (FIOR, 2003, p. 60).

Assim, algumas experiências de natureza obrigatória ou não, focal ou multifocal, serão descritas a seguir, tendo em vista o domínio acadêmico. A escolha por esse domínio se justifica pelo recorte deste trabalho, mas se reconhece que o processo de integração do estudante da educação superior é processual.

## 1.1 Experiências de apoio voltadas ao domínio acadêmico

Pesquisadores que investigam os estudantes da educação superior, bem como a eficácia de alguma intervenção sobre eles, sugerem, unanimemente, que seja oferecido apoio de natureza diversa a esses estudantes. Aliado a isso, os estudantes universitários requisitam implantações de programas de apoio financeiro, orientação profissional e administração de tempo, além da capacitação ao ingressante como forma de favorecer sua formação (POLYDORO, 2000).

A fim de retratar as experiências das instituições de ensino superior americanas, Dungy (2003) descreve os diversos serviços oferecidos aos estudantes, tendo como referência os distintos modelos existentes de instituição, os serviços emergentes e os comumente oferecidos. Os serviços são categorizados da seguinte maneira: i. Aconselhamento acadêmico; ii. Admissões; iii. Avaliação, pesquisa e avaliação de programa; iv. Atléticas; v. Segurança do *campus*; vi. Desenvolvimento de carreira; vii. Serviço comunitário e programa de serviço de aprendizagem; viii. Serviços “viajante habitual” e moradia extracampus; ix. Aconselhamento e serviços psicológicos; x. Decano e escritório de estudantes; xi. Serviços de refeição e alimentos; xii. Serviços de suporte à deficiência; xiii. Gerenciamento de matrículas; xiv. Assistência financeira; xv. Captação de recursos e desenvolvimento dos recursos; xvi. Serviços de graduação e estudante profissional; xvii. *Greek Affairs*<sup>2</sup>; xviii. Serviços de saúde; xix. Serviço estudantil internacional; xx. Assuntos judiciais; xxi. Programas de liderança; xxii. Serviços aos estudantes homossexuais, bissexuais e transexuais; xxiii. Serviços estudantis multiculturais; xxiv. Orientação e programas aos novos estudantes; xxv. Recreação e programas para condicionamento físico; xxvi. Serviços e programas religiosos; xxvii. Serviços e gerenciamento de matrículas; e xxviii. Residência e habitação.

Tendo como base a realidade brasileira e as políticas públicas, o decreto n. 7.234/2010 prevê que universitários, pertencentes a instituições federais, possam usufruir de assistência em diferentes áreas, a saber, moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010a). Esse decreto dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é democratizar a permanência, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais, reduzir as taxas de

---

<sup>2</sup> Fraternidades e irmandades que ressaltam a socialização, além de valores culturais, liderança e serviços.

retenção e evasão, além de contribuir para a promoção da inclusão social. Esse programa deve implementar as ações de maneira articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a fim de atender os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial.

As instituições públicas estaduais de ensino superior, que participam do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), também podem usufruir de recursos do governo federal para a promoção de ações voltadas à assistência estudantil por meio do decreto n. 25/2010 (BRASIL, 2010b). Este documento apresenta objetivos semelhantes ao PNAES e o foco nas mesmas áreas. Em síntese, ambos os decretos têm como foco o universitário que apresenta vulnerabilidades, especialmente a financeira, as quais podem interferir no seu acesso, permanência e retenção durante seu período de formação.

A partir de outra esfera, Jorge e Rodrigues (1995) identificaram algumas experiências de apoio voltadas para os aspectos pedagógicos, administrativos e para as necessidades dos ingressantes dos cursos de Enfermagem. Os autores verificaram que os aspectos pedagógico-administrativos dizem respeito à recepção ao ingressante com orientação pedagógica, sobre estrutura físico-administrativa, atividades acadêmicas, possibilidade de atendimento individualizado, atendimento de apoio pelo serviço social e semana de orientação. As atividades voltadas para as necessidades dos estudantes dizem respeito à orientação acadêmica, com acompanhamento de professores, plantão de atendimento, acompanhamento por parte dos docentes de enfermagem psiquiátrica e disciplina de integração do estudante no curso e na profissão, entre outras. As autoras avaliaram que a grande maioria dos programas pretende atender às demandas cujos aspectos são voltados à orientação pedagógico-administrativa de maneira formal, geral e impessoal, ao oferecer informações sobre a estrutura do curso, a distribuição das disciplinas, os recursos administrativos, entre outros, por docentes ligados a cargos administrativos.

No Brasil, não há literatura sistematizada acerca das experiências voltadas para a promoção de diversos domínios que envolvem os estudantes da educação superior; no entanto, é possível identificar iniciativas isoladas descritas na literatura científica. Tendo em vista as questões de natureza acadêmica, algumas experiências nacionais serão descritas, excluindo-se, assim, experiências voltadas para questões de carreira, psicológica e psiquiátrica.

As experiências descritas, a seguir, não representam a realidade nacional, pois não se pretendeu esgotar toda a literatura. Diante disso, entende-se ser necessário ampliar a consulta

sobre intervenção e/ou ações voltadas para os estudantes do ensino superior em teses e dissertações, livros, anais de congresso e páginas de serviço ao estudante.

De todo modo, foram organizadas segundo a sua abrangência e o objetivo do programa algumas experiências identificadas por meio de levantamento bibliográfico realizado via base de dados – *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), *Google* acadêmico a partir dos descritores, usados separadamente ou não: intervenção, estudantes, programa(s), ingressantes – e referências citadas nos próprios artigos. No que se referem à sua abrangência, as experiências serão categorizadas como sendo uma iniciativa institucional (multifocais) e de iniciativa do pesquisador (focais). As multifocais referem-se às experiências desenvolvidas por órgão ou departamento pertencente às instituições de ensino superior e as focais dizem respeito às experiências desenvolvidas por pesquisador(es).

### 1.1.1 Experiências multifocais

As experiências multifocais dizem respeito às experiências desenvolvidas por órgão ou departamento pertencente às instituições de ensino superior, conforme descritas a seguir.

Dytz, Schrimmer e Rosa (2010) descrevem uma iniciativa institucional, porém facultativa aos estudantes, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), denominada Programa de Práticas Alternativas de Ensino (PPAE). Esse programa visa minimizar o impacto de desistências e retenções de alunos dos anos iniciais dos cursos de graduação, por meio da seleção de propostas sob diferentes modalidades de cursos, oficinas, aulas de apoio, atividades de tutoria aos acadêmicos que cursam disciplinas do primeiro e segundo anos, em que os índices de aprovação são inferiores a 50%.

Estes autores sinalizam a existência de nove projetos aprovados e em andamento, nos quais há o envolvimento de 38 alunos bolsistas e de aproximadamente 2.586 alunos contemplados, de vários cursos. Os projetos aprovados estão voltados para o domínio da escrita (“*Drops* Pedagógico – Escrita Acadêmica” e “Produção Textual Acadêmica”), para necessidades/defasagem específica (“Programa para Incentivo das Atividades Acadêmicas dos Estudantes das Séries Iniciais em Engenharia de Alimentos e Engenharia Bioquímica”; “Práticas Alternativas de Ensino em Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra e Geometria Analítica”; “Práticas Alternativas de Ensino: Oficinas Itinerantes de Estatística Computacional”; “Estatística

Fácil: Uma Proposta Alternativa para Construção do Pensamento Estatístico”; “Programa de Recuperação e Incentivo I – Prima I”, voltado para o ensino matemático; e “Ensino: Revisando a Física Básica”), além do projeto denominado “Tutoria Discente da Famed” que, ao visar a formação pessoal e social do estudante, propõe melhorar as condições de aprendizagem e o desenvolvimento de valores, atitudes e hábitos.

Outra experiência institucional analisada é a da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), ao proporcionar experiências interpretadas por Mercuri e Fattori (2010) como de seminários de primeiro (RYAN; GLENN, 2004) por meio de disciplinas eletivas e voltadas para a formação geral do aluno de graduação chamadas de Atividades Multidisciplinares (AM). Os seminários de primeiro ano são classificados em dois formatos: estratégias de aprendizagem e de socialização acadêmica (RYAN; GLENN, 2004). Os seminários com base nas estratégias de aprendizagem caracterizam-se por ensinar aos alunos o gerenciamento de tempo, as anotações de leitura, a leitura de textos, a criação de gráficos, a preparação para os testes, o desenvolvimento de habilidades de estudo, habilidades metacognitivas e de autorregulação. As habilidades dos estudantes e o engajamento acadêmico interferem na intenção de persistir no primeiro ano, haja vista que “estudantes que ganham confiança nas suas habilidades de estudo acreditam que estão aptos a terem sucesso [...] e então planejam continuar inscritos” (PORTER; SWING, 2006, p. 107). Os seminários de socialização acadêmica caracterizam-se por apresentar aos estudantes as normas da instituição, da biblioteca, abordam as relações e os valores sociais, o gerenciamento do dinheiro, além de conscientizá-los sobre o uso de drogas e álcool. Esses formatos de seminários são creditados aos alunos (RYAN; GLENN, 2004).

Desde 1998, as AMs são compostas de disciplinas eletivas e voltadas para a formação geral do aluno de graduação, oferecidas pelo corpo docente da instituição (MERCURI; FATTORI, 2010). Tendo como referência esses seminários de primeiro ano, Mercuri e Fattori (2010) apontam que, na Unicamp, as AMs cujos modelos atendiam ao aspecto de socialização acadêmica eram mais frequentes (77,9%) em relação ao de estratégias de aprendizagem. Os alunos da UNICAMP e participantes dessa AM consideraram os seminários, em sua maioria, uma experiência positiva, pois favoreceram para uma formação mais abrangente ao provocar impactos de natureza acadêmica e profissional, além de pessoal e social.

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) oferece, como disciplina obrigatória, o Projeto de Acompanhamento Acadêmico do Aluno (PAAA), com a finalidade de

contribuir para a inserção dos alunos na universidade, criar condições para que eles desenvolvam uma relação afetiva com seu curso e com a universidade, prepará-los para seu processo de formação, acompanhar sua vida acadêmica, elaborar propostas de atividades para a superação de dificuldades, em especial de ensino e de aprendizagem, colher subsídios para o projeto pedagógico e contribuir para uma transição tranquila da vida acadêmica para o mercado de trabalho (GONÇALVES; JUNQUEIRA; PLACIDO, 2009).

O PAAA é dividido em três fases e conta, principalmente, com a participação de professores para a condução das atividades, a fim de favorecer o envolvimento dos alunos, e de diretores e coordenadores para a efetivação do Projeto. A primeira fase objetiva acolher e acompanhar os alunos na fase inicial de sua vida universitária; portanto, é voltada aos ingressantes. A segunda fase objetiva acompanhar o desempenho acadêmico, contemplando alunos do terceiro ao sexto semestres. Na terceira fase, propõe-se a acompanhar a transição de alunos concluintes do mundo acadêmico para o mundo do trabalho (GONÇALVES; JUNQUEIRA; PLACIDO, 2009).

Gonçalves, Junqueira e Placido (2009) concluíram, segundo a avaliação dos participantes, que o programa foi aceito e considerado pertinente para a formação discente, por possibilitar que os alunos compreendam que fazem parte de seu processo de aprendizagem e por contribuir para que os alunos passem a participar mais das representações discentes, Atlética e/ou de requisições de bolsas para a realização de iniciação científica. Além disso, a experiência mostra-se válida também a alguns docentes participantes do programa, pois promove uma reflexão sobre suas atuações profissionais.

A fim de garantir condições de acesso, ingresso, permanência e saída do ensino superior aos estudantes com necessidades educacionais especiais, Ferreira (2007) relata a experiência do Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (Proene) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Descreve que o programa é composto de profissionais oriundos das áreas de Serviço Social, Educação e Psicologia, responsáveis por identificar as dificuldades e as necessidades especiais, apresentadas pelo estudante, concernentes ao processo de ensino–aprendizagem–avaliação, com o objetivo de propor recursos e estratégias que reduzam ou eliminem as dificuldades e demandas especiais identificadas. Essas ações, associadas a um trabalho de mediação junto aos colegiados de curso e demais professores inseridos na situação, têm se mostrado eficazes para o bem-estar físico e emocional dos

estudantes acompanhados, bem como para a melhoria das condições indispensáveis à sua aprendizagem e formação profissional qualificada, desde o ingresso até o final de sua trajetória acadêmica.

Assim como o estudo anterior, Pelissoni, Tittanegro e Fahl (2008) descrevem uma experiência institucionalizada para auxiliar estudantes do ensino superior, além da parceria do serviço de atendimento ao estudante (SAE) de uma faculdade comunitária, com os coordenadores de dois cursos de graduação: Administração e Ciências Contábeis. Segundo os autores, o SAE pretende oferecer suporte pedagógico e psicológico diante dos processos de mudança e transição que o ingresso no ensino superior acarreta quanto aos aspectos acadêmicos, pessoais, vocacionais e sociais dos alunos. A partir disso, propõe intervenções de natureza psicopedagógica ao oferecer condições de integração aos estudantes ingressantes, ao orientar os estudantes concluintes para o mundo do trabalho e ao propiciar condições de retorno à instituição aos alunos egressos, evadidos e em processo de trancamento.

Outra experiência, porém de natureza obrigatória, é a tutoria oferecida, basicamente, para os estudantes da área da saúde, como Odontologia, Enfermagem e Medicina, na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), desde 1998 (BELLODI; MARTINS, 2001). Caracteriza-se pela figura de um tutor que acompanha um grupo de alunos heterogêneos de diferentes anos, por meio de encontros quinzenais, para discussão e orientação de questões acadêmico-profissionais e pessoais elegidas pelos alunos. Os temas mais selecionados pelos estudantes do primeiro ao sexto ano de formação giram em torno de aspectos da vida pessoal, ensino e aprendizagem, ética médica, relação médico-paciente, desenvolvimento profissional e de carreira, faculdade e universidade, ser aluno de medicina, ser médico, medicina e sociedade, temas médicos e não médicos (BELLODI et al., 2004).

### 1.1.2 Experiências focais

As experiências focais dizem respeito às experiências desenvolvidas normalmente por pesquisador(es) e estão organizadas segundo seus objetivos.

#### 1.1.2.1 *Voltadas à leitura e à escrita*

Silva e Witter (2009) descrevem a aplicação de uma intervenção em leitura e escrita em uma disciplina de português voltada a alunos do curso de Psicologia de uma universidade

particular do Estado de São Paulo, pois objetivavam verificar a eficiência de um curso de português no desempenho dos calouros. Houve a participação de 33 estudantes, sendo a maioria mulheres do curso noturno. Foram utilizados como materiais o Teste de Cloze, a redação e a resenha para aferir a capacidade de leitura e escrita dos alunos. O programa durou um semestre, e os procedimentos adotados foram os mesmos em dois grupos, com pré e pós-teste. Observou-se uma melhora estatisticamente significativa a favor do pós-teste no que se refere à compreensão em leitura, embora o desempenho em redação tendeu a ser melhor do que em leitura em ambos os grupos. Para as autoras, um dos problemas associados à escrita pode ser atribuído não apenas ao ensino da gramática, mas à falta de leitura e conseqüentemente à falta de informação cultural por parte dos estudantes.

Semelhantemente ao estudo anterior, Sampaio e Santos (2002) aplicaram um programa de intervenção em leitura e redação a alunos ingressantes de uma universidade particular, em sala de aula e em uma disciplina específica. Houve a participação de 42 estudantes da área de negócios, sendo a maioria do sexo masculino e com idade entre 17 e 25 anos. O programa foi subdividido em unidades e em cada uma a dinâmica era semelhante: inicialmente os alunos eram requisitados a ler um texto de jornal, identificar o tipo do texto (narrativo, descritivo ou dissertativo), desenvolver atividades individuais e/ou em grupo, e submeter seu texto à “aula de correção”, na qual os textos eram corrigidos pelos colegas, individualmente ou em grupos, além de receber sugestões (oralmente ou por escrito) de melhoria e *feedback* da professora.

Na avaliação do desempenho em leitura, tanto no pré como no pós-teste, foram utilizados textos específicos, estruturados segundo a técnica tradicional de Cloze. Para avaliar o desempenho em escrita foi utilizada, como pré-teste, a redação do processo seletivo e, como pós-teste, um exercício de redação realizado em sala de aula, no qual os alunos foram solicitados a assistir a um programa de televisão e escrever uma avaliação crítica sobre ele. Os resultados obtidos indicaram que as diferenças de desempenho entre o pré e o pós-teste não foram estatisticamente significantes, mas houve mudanças qualitativas nas atitudes dos alunos em relação aos temas.

Outros estudos enfatizaram apenas a habilidade em leitura, como o de Hussein (2008), ao avaliar a eficiência do procedimento em leitura compreensiva e crítica de estudantes universitários do curso de Psicologia de uma instituição particular do Estado de São Paulo. Para isso, foi escolhido o delineamento quase experimental, com a presença de dois grupos

experimentais, formados a partir do sorteio equiprobabilístico, em que um recebeu o treino em leitura crítica e o outro em leitura compreensiva. Em cada grupo havia dez alunos participantes, com idade média de 24 anos. Em seis sessões, realizaram o treino propriamente dito, o pré e o pós-teste. As avaliações foram realizadas tendo como base o questionário de caracterização sobre a leitura e um texto organizado segundo a técnica de Cloze, além das respostas dadas às perguntas de acordo com os textos selecionados para o treino em leitura crítica ou compreensiva. Constatou-se que o grupo submetido ao treino de leitura compreensiva apresentou melhor desempenho em criticidade textual do que o grupo submetido à leitura crítica. Na comparação dos pré e pós-teste de ambos os grupos experimentais, observou-se melhora na motivação e criatividade textual.

Santos (1997) descreve os resultados sobre a eficácia de um programa psicopedagógico com ênfase na leitura para estudantes universitários iniciantes. Eles foram divididos em dois grupos: experimental (N = 22) e controle (N = 22). A maioria era composta por mulheres. O programa foi desenvolvido em 32 sessões e incluiu, além do treino de compreensão em leitura, orientação de hábitos de estudo e uso da biblioteca. Os resultados quantitativos não demonstraram superioridade do Grupo Experimental na compreensão em leitura, mas os resultados qualitativos evidenciaram aumentos significativos no desempenho acadêmico dos sujeitos e melhoras em seus hábitos de estudo.

Em outro estudo, Santos (1990) objetivou mensurar a eficácia de dois procedimentos com ênfase no aumento da capacidade de ler de alunos universitários do curso de Psicologia diurno e noturno, com delineamento e amostra semelhantes ao estudo anterior. Houve a participação de 20 alunos ingressantes de uma universidade particular do Estado de São Paulo, sendo dez do curso noturno e dez do curso diurno, com idade média de 22,8 anos. O procedimento adotado incluiu dois grupos experimentais com pré-teste e pós-teste I e II. Constatou-se que nenhum dos procedimentos demonstrou superioridade, mas ambos evidenciaram melhora qualitativa no nível de compreensão em leitura. Além disso, sugere-se a necessidade de oferecer auxílio aos estudantes com deficiência em leitura, bem como orientar o professor universitário neste sentido.

Essas intervenções têm em comum o fato de serem atividades desenvolvidas em uma disciplina curricular, mas com participação facultativa, por se tratar de atividade paralela à disciplina e fazer parte de pesquisa científica, portanto, não obrigatória. Por outro lado, a leitura e a escrita são imprescindíveis para uma educação de qualidade, uma vez que essas habilidades dão

suporte ao estudante para o desenvolvimento crítico, cultural e técnico necessário à formação (SILVA; WITTER, 2009). Para isso, a universidade deve fornecer, sem restrições, seja a docentes ou discentes, condições para o desenvolvimento dessas habilidades (HUSSEIN, 2008).

#### 1.1.2.2 *Voltadas a habilidades sociais e empatia*

As experiências apresentadas a seguir caracterizam-se por serem atividades não obrigatórias e relacionadas a habilidades sociais e empatia. O Programa de Desenvolvimento Interpessoal (Prodip), desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tem sido aplicado à comunidade discente, sejam alunos ou egressos, por meio de módulos com carga horária distinta. Esse programa apresenta dois momentos, o primeiro, teórico/informativo, é composto de discussões e exposições dialogadas, enquanto o segundo, prático/vivencial, é realizado por meio de atividades grupais, técnicas de enfrentamento comportamental, redução de ansiedade, reestruturação cognitiva e solução de problemas associadas a exercícios interpessoais.

Del Prette e Del Prette (2003) ofereceram o Prodip a um grupo de dez universitários em fase final de graduação na área de Ciências Exatas. O programa teve duração de 36 horas, em duas sessões semanais de aproximadamente duas horas cada, e foi planejado em módulos teórico e prático. A avaliação da intervenção foi realizada por meio de inventário, tipo autorrelato, antes e depois da intervenção e da avaliação por pares ao final do programa. Os resultados indicaram diferenças significantes entre os resultados pré e pós-intervenção para a maioria dos participantes e avaliações positivas dos colegas com relação às mudanças.

Em outra experiência, Del Prette, Del Prette e Barreto (1999) ofereceram esse programa em uma disciplina optativa para os estudantes do curso de Psicologia. Participaram do programa 13 alunos, além de outros 23 que fizeram parte do grupo controle. A intervenção foi organizada em módulos com 15 horas cada um, em que os alunos foram avaliados no início e no final. Os resultados evidenciaram a aquisição de habilidades sociais dos participantes do Prodip, em especial, as habilidades assertivas de confronto e autoafirmação em situações de risco e reação negativa do interlocutor e as habilidades de autoafirmação na expressão de afeto positivo, com diferenças significantes comparadas ao grupo controle.

Mais recentemente, Pereira e Oliveira (2010) expuseram dados parciais de uma pesquisa em andamento, cuja proposta era aplicar o programa de treinamento em habilidades sociais, por meio do Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (SAPP), a universitários que

apresentassem dificuldades nas atividades acadêmicas, ou seja, exposições orais, trabalhos em grupo e dificuldades nas relações interpessoais. A intervenção completa, segundo os autores, consistirá em dez sessões grupais, em que serão trabalhadas habilidades de autoconhecimento, conversação, expressão de afeto e empatia, técnicas para lidar com conflitos, estresse, resolução de problemas e tomada de decisões. Participavam da pesquisa oito estudantes até o momento da exposição.

Ao desenvolver uma pesquisa quase experimental sem grupo controle, Villas Boas, Silveira e Bolsoni-Silva (2005) verificaram os efeitos de uma intervenção de habilidades sociais em alunos universitários, por meio da avaliação de mudanças comportamentais identificadas após o programa desenvolvido em uma clínica-escola. Houve a participação de quatro universitários com queixas de dificuldades interpessoais. Cada um participou de entrevista individual e da aplicação de uma medida de autorrelato antes e depois do programa. Foram submetidos a 22 encontros semanais, cada um com aproximadamente duas horas de duração. O procedimento utilizado para avaliar os efeitos da intervenção consistiu na análise de conteúdo das entrevistas e na análise de uma medida de autorrelato, conforme categorias descritas no próprio instrumento pré e pós-intervenção.

Apesar de os resultados quantitativos não indicarem ganhos significativos a favor do pós-teste, ressaltaram o ganho qualitativo aferido por meio das entrevistas, principalmente no que se refere à auto-observação. Entretanto, os pesquisadores afirmam que o estudo é piloto, sendo necessário, para maiores conclusões, um número maior de participantes, um delineamento de grupo controle (GC) e grupo experimental (GE), além de avaliações de seguimento.

Semelhante ao delineamento anterior, Magalhães e Murta (2003) desenvolveram um programa dirigido a estudantes de Psicologia. Sete estudantes de psicologia da Universidade Católica de Goiás participaram de sete sessões grupais, com 90 minutos cada e periodicidade semanal. Foram discutidos os temas: práticas educativas parentais e sua relação com as habilidades sociais; diferenças entre assertividade, passividade e agressividade; direito assertivo e crenças irracionais; escuta empática; lidar com elogios e críticas; manejo de raiva e falar em público. Técnicas vivenciais como ensaio comportamental, modelagem, reestruturação cognitiva, relaxamento e exposição dialogada foram as principais técnicas utilizadas.

Aplicou-se uma medida de autorrelato antes e depois da intervenção para a avaliação dos resultados, além de um *Checklist* de Habilidades Sociais, cujo objetivo era observar a ocorrência

de comportamentos socialmente habilidosos na interação entre membros do grupo durante as sessões, tais como elogiar, expressar afeto e discordar. Os resultados indicaram que, após a intervenção, seis participantes apresentaram aumento no escore total de habilidades sociais, e a média grupal aumentou na medida de autorrelato. A avaliação de processo evidenciou a ocorrência de habilidades sociais e comportamentos clinicamente relevantes na interação grupal ao longo das sessões, indicando coerência entre o processo e os resultados finais obtidos.

Falcone (1999), ao utilizar também a pesquisa quase experimental, sem grupo controle, avaliou a eficácia de um Programa de Treinamento da Empatia (PTE) no desenvolvimento do comportamento empático de estudantes universitários, que focalizava o desenvolvimento de capacidades de: i. Identificar sinais emocionais não verbais no comportamento dos outros; ii. Ouvir e compreender a perspectiva e os sentimentos da pessoa-alvo sem julgar; iii. Declarar entendimento da perspectiva e dos sentimentos da pessoa-alvo; iv. Demonstrar compreensão e aceitação por meio da comunicação não verbal. Para tanto, designaram-se, randomicamente, dez sujeitos para o grupo experimental.

Os estudantes foram filmados em situações de jogos de papéis, antes e depois do treinamento, com *follow up* de 30 dias. O conteúdo verbal e não verbal dos estudantes foram avaliados por seis juízes previamente treinados. O PTE foi realizado em 11 encontros de duas horas, com a frequência de duas vezes na semana. Segundo a avaliação do desempenho dos sujeitos, nas situações de jogos de papéis e com base na observação do próprio comportamento feita pelos sujeitos experimentais, o PTE foi eficaz em desenvolver comportamento empático nos estudantes e em generalizar esses efeitos para o contexto relacional deles.

### 1.1.2.3 *Voltadas às estratégias de aprendizagem*

Considerado atividade de natureza não obrigatória, o programa a distância intitulado “Vamos aprender: Ouvir e perguntar, eis a questão”, desenvolvido por Cardoso (1998) em uma universidade particular do interior de São Paulo, teve o objetivo de promover estratégias de aprendizagem dos estudantes do ensino superior, tais como administrar o tempo, organizar o ambiente de estudo, compreender a leitura, sublinhar, parafrasear, resumir, fazer mapa conceitual, estudar para as provas, realizar anotações, entre outras. Consta no material do programa uma breve síntese de cada estratégia de aprendizagem e espaços para que o estudante realize as atividades indicadas. Além disso, há figuras com personagens cujas características físicas lembram o estudante universitário. Esse programa foi desenvolvido para que o aluno trabalhasse

de acordo com seu ritmo e disponibilidade, pois, após realizar algumas das atividades, pode apresentar três delas, por meio de endereço eletrônico, fax, telefone ou correio, para *feedback* de um professor.

Na literatura científica nacional há várias pesquisas que identificam o repertório das estratégias de aprendizagem dos estudantes universitários (MUNEIRO, 2008; MACHADO et al., 2006; JOLY; PAULA, 2005; BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; CARDOSO; BZUNECK, 2004; ZENORINE; SANTOS, 2003; CARDOSO, 2002). No entanto, há escassez de propostas de intervenções e de elaboração de materiais nacionais, relativos às estratégias de aprendizagem em todos os segmentos da escolarização formal (BORUCHOVITCH, 2007), inclusive na educação superior (SILVA; NEVES, 2011).

Observa-se que as experiências multifocais estão sob responsabilidade das instituições de ensino superior, seja por meio de um departamento ou de um órgão específico, ao contrário das experiências focais, que estão sob a responsabilidade dos pesquisadores, que a oferecem em uma disciplina da grade curricular do curso de graduação. Esta informação pode ser justificada pelo fato de as experiências multifocais serem mais abrangentes, tanto em relação a seus propósitos como, também, pelo público-alvo a ser atingido, apesar de as experiências focais terem propósitos específicos e atingirem menor porcentagem de alunos.

Para que as experiências focais tenham maior abrangência e, conseqüentemente, atinjam mais estudantes, entende-se que devem ser institucionalizadas a fim de que a comunidade docente, os coordenadores de cursos, o administrativo e o corpo discente (comunidade da educação superior) se envolvam e identifiquem a importância de tais experiências. Além disso, espera-se, também, que os assuntos acadêmicos e estudantis sejam integrados de tal maneira que a comunidade da educação superior esteja imbrincada, pois, se forem tratados de maneira isolada, corre-se o risco da inércia (DUNGY, 2003) ou da não continuidade.

Observa-se, também, que as experiências multifocais abrangem desde aspectos de natureza institucional até aspectos de natureza acadêmica e pessoal. Já as experiências focais abarcam, isoladamente, domínios acadêmico e pessoal, como estratégias de aprendizagem, habilidades sociais e empatia, leitura e escrita. Essas experiências têm sido oferecidas sob diferentes formatos. No formato grupal, são encontradas diversas modalidades, entre elas, cursos, oficinas, tutorias, disciplinas. Já, no formato individual, é encontrada, predominantemente, a

modalidade atendimento pessoal. Ademais, nota-se que essas experiências foram ora oferecidas ao estudante como atividade obrigatória ora como não obrigatória.

De modo geral, as intervenções estão organizadas para atingir diferentes domínios da formação do estudante, sendo planejadas tanto em função do momento da formação do estudante (ingressante, concluinte ou estagiário) como para prevenir ou remediar alguma lacuna relevante quanto à formação do estudante, por exemplo, leitura e escrita, e/ou alguma especificidade do corpo discente a partir da tutoria e do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Contudo, reconhece-se que essas intervenções podem vir a favorecer o processo de integração do aluno da educação superior, sua permanência ou sua conclusão.

No que se refere aos domínios, observa-se que alguns programas multifocais, como os seminários de primeiro ano da UNICAMP e o programa PAAA da Puccamp, incluem estratégias de aprendizagem no currículo de graduação, para que sejam oferecidas aos ingressantes. O conteúdo “estratégias de aprendizagem” também é foco de um programa isolado, tal como o desenvolvido por Cardoso (1998). Além disso, observa-se que a ênfase na leitura e na escrita é foco tanto da experiência multifocal da FURG como de outras experiências focais desenvolvidas por vários pesquisadores.

Entende-se que promover as estratégias de aprendizagem aos estudantes universitários, em especial, aos ingressantes, é relevante para seu desempenho, para sua integração acadêmica, além de ser uma forma de prevenir algumas maneiras de o aluno evadir – abandonar o curso ou trancar a matrícula, por exemplo. Além disso, programas com esta finalidade podem ser desenvolvidos apenas com foco nas estratégias, como é exemplificado pelo programa desenvolvido por Cardoso (1998), assim como estas podem estar embutidas em programas cujo propósito seja promover a leitura e a escrita (SAMPAIO; SANTOS, 2002; SANTOS, 1990).

Independentemente de as estratégias de aprendizagem serem ou não foco do(s) programa(s), sua promoção é endossada pelos docentes participantes do PAAA, ao reiterarem o investimento em aspectos referentes ao desempenho acadêmico, ou seja, estratégias de aprendizagem *versus* desempenho, logo no primeiro ano, em vez de a partir do segundo ano (GONÇALVES; JUNQUEIRA; PLÁCIDO, 2009). Alguns pesquisadores também afirmam a necessidade de promover e acompanhar aspectos voltados à dimensão do estudo dos ingressantes (IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008; GUERREIRO, 2007; SANTOS; SUEHIRO, 2007) por

meio de treinamento específico, orientação e plantão de atendimento envolvendo professores, profissionais e/ou estudantes mais experientes.

As estratégias de aprendizagem são procedimentos ou atividades que os estudantes escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. As estratégias de aprendizagem podem ser divididas em duas classificações: as de associação e as de estruturação. As estratégias que evocam a associação são compostas por técnicas de repetição literal da informação, sem acréscimo de alterações; e as estratégias por estruturação promovem a ressignificação da informação (POZO, 1996).

Para Pintrich e Garcia (1991), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em três tipos: cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As estratégias cognitivas dizem respeito ao ensaio, à elaboração e à organização das informações. As estratégias metacognitivas dizem respeito ao planejamento das atividades, ao monitoramento da compreensão e à regulação do esforço e da concentração. As estratégias de gerenciamento de recursos dizem respeito à administração de tempo, à organização do ambiente de estudo, à administração do esforço e à busca de apoio a terceiros.

Apesar de diferentes taxonomias das estratégias de aprendizagem, é possível identificar aspectos comuns. Como descrevem Rosário e Polydoro (2012) e Rosário, Núñez e González-Pienda (2007), as estratégias de aprendizagem: i. são ações deliberadas para alcançar objetivos específicos; ii. envolvem inovação e criatividade na resposta a determinada tarefa/problema; iii. são aplicadas seletivamente e com flexibilidade em função da tarefa; iv. necessitam de treino em tarefas diferenciadas, em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar sua transferência.

De acordo com os aspectos comuns descritos anteriormente, nota-se que as categorizações das estratégias de aprendizagem não são excludentes, e sim complementares, pois o critério parece ser mais terminológico do que semântico. Deste modo, a categorização das estratégias pode ser realizada de maneira mais ampla, tal como em estratégias cognitivas e metacognitivas (BORUCHOVITCH; SCHELINI; SANTOS, 2010; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006).

Outro ponto de convergência, localizado na literatura, é o fato de autores como Boruchovitch, Costa e Neves (2005), Rosário (2004), Monereo (2003), Weinstein, Husman e Dierking (2000), Boruchovitch e Mercuri (1999), Pozo (1996) e Boruchovitch (1993) afirmarem que não basta que os alunos saibam quais estratégias existem ou como usá-las, é necessário que eles decidam quais são mais adequadas em cada caso e, após aplicá-las, avaliem seu êxito ou

fracasso, indagando as causas (POZO, 1996). Apenas assim, depois de um trabalho metacognitivo, as estratégias tornar-se-ão mais frutíferas e úteis no alcance dos objetivos de aprendizagem (BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005).

Estudantes com repertório incrementado de estratégias de aprendizagem têm mais opções para lidar com questões de estudo e aprendizagem (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012), mas conhecer as estratégias e utilizá-las não garantem todo o sucesso acadêmico dos alunos, uma vez que existem outras variáveis relacionadas (ROSÁRIO et al., 2012b; SOUZA, 2010; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008; ROSÁRIO, 2004; PINTRICH, 2000; BANDURA, 1997), como é o caso da percepção da utilidade da estratégia, do julgamento sobre a capacidade de realizar determinada tarefa (autoeficácia) e a autorregulação da aprendizagem (ROSÁRIO, 2004; PINTRICH, 2000, 2004; ZIMMERMAN, 2000, 2002). Nesse caso, é importante que as estratégias de aprendizagem sejam englobadas em um processo autorregulatório que as estruture a partir de controle e monitoramento, em vez da simples utilização (ROSÁRIO, 2004). Além do mais, essas estratégias devem ser aplicadas a partir do planejamento e ajustadas em função das condições sociais, comportamentais, pessoais e contextuais (PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 2000), pois, se não for assim, as estratégias não farão sentido para os estudantes (ZIMMERMAN, 1989).

O aluno com grau desejável para autorregular sua aprendizagem tende a utilizar 14 categorias de estratégias autorregulatórias, a saber: autoavaliação, organização e transformação, planejamento e elaboração de metas, busca de informações, monitoramento e manutenção das anotações, estruturação do ambiente, autoconsequências, ensaio e memorização, pedido de ajuda aos pares, aos professores, à família, revisão de provas, de anotações e de textos (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; ZIMMERMAN, 1986) e gerenciar o tempo (ROSÁRIO, 2004). Além disso, alunos que tendem a apresentar sua aprendizagem autorregulada tendem a exibir maior rendimento acadêmico e melhores percepções de autoeficácia (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; ZIMMERMAN, 1986).

Deste modo, entende-se que a capacidade de autorregular a aprendizagem é um constructo que auxilia na compreensão e explicação do sucesso acadêmico do estudante. De acordo com a literatura (ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN, 1998; PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990; ZIMMERMAN, 1986), o aluno que autorregula sua aprendizagem em um grau elevado tende a apresentar comportamentos que evidenciem maior controle e escolha do

que fazer, como fazer, onde e por que fazer, tendo em vista suas metas acadêmicas e a adequação das variáveis pessoais, contextuais e sociais. As variáveis pessoais (motivacionais e cognitivas) podem ser caracterizadas pelo conhecimento e prática das estratégias de aprendizagem, a percepção de sua utilidade, a percepção de autoeficácia, a autorreflexão; as variáveis contextuais podem ser o ambiente entendido como a sala de aula, tarefas de casa, instrução do professor, entre outros; e as variáveis interpessoais dizem respeito à relação com os pares, pais e/ou professores.

Dessa maneira, o constructo ARA será aprofundado na próxima seção, partindo do pressuposto de que a aprendizagem do aluno pode ser autorregulada em graus mais elevados na medida em que pode agir intencionalmente sobre suas escolhas e em diferentes aspectos da vida (BANDURA, 2008).

## 2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem é um construto bastante difundido por várias teorias psicológicas no contexto educacional (POLYDORO; AZZI, 2009; ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2001). Neste trabalho, a teoria selecionada para explicá-la é a Teoria Social Cognitiva (TSC), que considera o funcionamento do ser humano a partir da reciprocidade entre os aspectos pessoais, cognitivos e ambientais, podendo o sujeito agir intencionalmente em seu funcionamento e nas circunstâncias da vida, ou seja, ser agente. Além de o sujeito ter a intencionalidade, ele antecipa as situações, reflete acerca delas e reage, ou seja, estabelece planos e estratégias para realizá-los, antecipa resultados de ações futuras, autoexamina seu funcionamento e o autorregula, respectivamente (BANDURA, 2008).

A autorregulação (AR) possibilita a transformação da percepção em realidade à medida que o indivíduo adota padrões pessoais, constrói cursos apropriados de ação, monitora e regula suas atividades por meio das autorreações avaliativas para agir de maneira que o satisfaça e para abster-se de ações que trazem autocensura (BANDURA, 2008). Assim, pressupõe que o comportamento seja regulado pelas capacidades autorrefletidas e autorreativas, que exercem

controle sobre pensamentos, ações e sentimentos, e não apenas pelo controle externo. Portanto, a AR é um processo autodirecionado voltado para as metas pessoais e acionado pelos subprocessos denominados auto-observação, autojulgamento e autorreação (BANDURA, 1991; 1986).

A auto-observação propicia ao sujeito o autodiagnóstico, que se torna referência às metas, aos comportamentos, às condições pelas quais estes ocorrem e seus efeitos. O autodiagnóstico deve ser fiel ao ocorrido e próximo temporalmente dos comportamentos, pois, à medida que o sujeito se auto-observa mais realisticamente, ele se torna mais crítico e motivado (SCHUNK, 2001; LAN, 1998; BANDURA, 1991), pois obtém um melhor sentido de quais condições o levam a comportar-se de tal maneira (BANDURA, 1986).

O autodiagnóstico possibilita o autojulgamento, que pressupõe a comparação do desempenho atual ou de pensamentos com as experiências diretas, a observação de modelos estabelecidos e das reações dos outros, a partir dos seus padrões representados, em parte, por suas metas pessoais e sua valoração (BANDURA, 1991; 1986). As metas devem ser específicas e proximais, com nível de dificuldade determinado, para que sua realização seja possível e os julgamentos sejam realísticos (SCHUNK, 2001).

Realizado o autodiagnóstico e julgado a partir de seus padrões, o sujeito tem condições de autorreagir, subprocesso que possibilita a mudança autodirigida do comportamento por meio das consequências reforçadoras, punitivas e/ou indiferentes. Se a autorreação for aceitável, ele mantém o comportamento, sua motivação, estabelece recompensas; se for negativa, pode vir a se desmotivar, evitando a atividade e/ou pensamento (POLYDORO; AZZI, 2008; SCHUNK, 2001; BANDURA, 1991). Desta maneira, a autorreação influencia o subprocesso da auto-observação enfatizando o processo cíclico da autorregulação.

Esses subprocessos que caracterizam a AR são interdependentes e dinâmicos. São interdependentes porque a autorreação só é possível à medida que o sujeito se auto-observa e julga seu resultado, e dinâmicos porque se considera que há interação entre os fatores ambientais, pessoais e comportamentais. A interação entre esses fatores pressupõe que os subprocessos de autorregulação sejam suscetíveis à família, à escola, aos amigos (ambiente); às crenças do indivíduo, às suas metas (pessoal); e à sua iniciativa (comportamento) (KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006; SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2000; 1989; BANDURA, 1991).

Se o processo da AR é suscetível a diversos fatores, pode-se afirmar que ele é dependente do contexto e construído em situações específicas (SCHUNK, 2001), e, por isso, a AR pode ser

definida em função do contexto pelo qual está sendo compreendida, ou seja, educacional, esportivo ou saúde (POLYDORO; AZZI, 2008; SCHUNK, 2005). Em função disso, neste trabalho, será aprofundada a definição da autorregulação no contexto educacional, denominada autorregulação da aprendizagem (ARA).

Este construto passou a ser investigado a partir de 1970 sob diferentes aspectos. Pesquisadores preocuparam-se em estudar o impacto dos subprocessos da autorregulação separadamente, em diferentes níveis educacionais, para, posteriormente, entenderem suas implicações no desenvolvimento das habilidades acadêmicas, as diferenças entre os bons e os maus autorreguladores. Além disso, procuraram compreender as intervenções para promover a ARA (SCHUNK, 2005).

Conforme descrevem Zimmerman e Schunk (2011), vários pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas contribuíram para a definição da autorregulação da aprendizagem (ARA), como a sócio-histórica, a comportamental, a cognitiva, a desenvolvimental, a perspectiva social e a motivacional. Para reunir as contribuições voltadas para os processos de cognição e metacognição, desenvolvimento, motivação e comportamento, dois marcos são descritos: os simpósios nos encontros anuais de 1986 e 1990 da *American Educational Research Association*, que originaram edições especiais para os periódicos *Contemporary Educational Psychologist* e *Educational Psychologist*. À época do primeiro simpósio, a autorregulação da aprendizagem foi definida como o grau em que os estudantes ativam metacognitiva, motivacional e comportamentalmente seu próprio processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986).

Em decorrência desses marcos, as teorias social cognitiva, fenomenológica, comportamental, volitiva, de processamento da informação, sócio-histórica e construtivista desenvolveram modelos teóricos e de intervenções. Esses modelos teóricos priorizam aspectos diferentes, mas concordam que os alunos têm condições de assumir a consciência de seu próprio potencial, ou seja, dos processos da autorregulação, para aumentarem sua realização acadêmica: o *feedback* auto-orientado durante a aprendizagem, evidenciando o processo cíclico; a descrição de como e por que escolhem uma estratégia autorregulatória em detrimento de outra; e que os esforços dos estudantes para ARA frequentemente requerem preparação adicional, como tempo, vigilância e esforço (ZIMMERMAN, 2001).

Outros aspectos em comum dos diferentes modelos teóricos são: o aluno é participante, ativo e construtivo no processo de aprendizagem a partir de seu repertório de metas e estratégias

de aprendizagem; ele pode monitorar, controlar e regular a cognição, o comportamento, a motivação e as características do ambiente a partir do estabelecimento de metas ou valor de referência, critérios ou padrões avaliativos; as estratégias autorregulatórias são mediadoras das características pessoais e contextuais e do desempenho passado em relação à realização atual (PINTRICH, 2000).

Apesar de ficarem evidentes o papel ativo do aluno e a possibilidade de intervir nos subprocessos de autorregulação da aprendizagem, ressalta-se que o sujeito não se autorregula em todas as situações (PINTRICH, 2000; BARGH; CHARTRAND, 1999), pois ele se comporta de maneira automatizada em determinadas ocasiões (BARGH; CHARTRAND, 1999). Além disso, a autorregulação também depende das características biológicas, desenvolvimentais, contextuais e pessoais, as quais podem limitar ou impedir os esforços na autorregulação (WIGFIELD; KLAUDA; CAMBRIA, 2011; PINTRICH, 2000).

A ARA pode ser desenvolvida ou não em decorrência do incremento de conhecimento, estratégias e perícia, que podem estar associados à idade e à maturação biológica, além de outros fatores, como o sistema de ensino, professores e/ou pais (WIGFIELD; KLAUDA; CAMBRIA, 2011). Por isso, é importante “ensinar desde crianças a importância não apenas do seu desempenho, mas também em como planejar suas atividades acadêmicas e a refletir acerca delas depois de tê-las completado” (WIGFIELD; KLAUDA; CAMBRIA, 2011, p. 44), pois é “de pequenino que se autorregula o destino” (ROSÁRIO et al., 2007a). Em contrapartida, mesmo que os alunos não tenham acesso a modelos relevantes para executar tarefas, em determinado domínio, podem desenvolver estratégias para lidar com as tarefas de aprendizagem, como é o caso de pessoas que aprendem a tocar determinado instrumento mesmo não tendo aulas com um professor de música (ROSÁRIO, 2004).

Segundo a teoria social cognitiva, a ARA se caracteriza pelo estabelecimento de objetivos, autoeficácia, autoinstrução, estratégias de aprendizagem e autogerenciamento (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2001), que ativam e sustentam pensamentos, ações e afeto autogerados, que são planejados e ciclicamente adaptados para atingir as metas acadêmicas (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2000; 1989; PINTRICH, 2000).

Em decorrência desta compreensão, pesquisadores desenvolveram diversos modelos teóricos e de intervenção sobre a ARA, que serão descritos a seguir, a fim de explicar suas nuances e implicações teóricas.

Paul Pintrich e colaboradores compreendem a ARA como sendo a fusão de dois componentes – a vontade (*will*) e a competência (*skill*) –, pois ambos favorecem o desenvolvimento do estudante a partir do uso das estratégias de aprendizagem a serviço de suas metas (GARCIA; PINTRICH, 1993). A ARA é compreendida como um processo ativo e construtivo à medida que os estudantes estabelecem um conjunto de metas para sua aprendizagem e monitoram, controlam e regulam sua cognição, motivação e comportamento, guiados e limitados pelas metas e características contextuais do ambiente (PINTRICH, 2004; 2000).

Esse processo ativo e construtivo pode ser visualizado a partir de quatro fases (Quadro 1), ou seja, a antecipação e/ou planejamento, o monitoramento, o controle/regulação e a reflexão/reação, de quatro diferentes áreas: cognição, motivação, comportamento e ambiente.

QUADRO 1 Fases e áreas da Autorregulação da Aprendizagem (PINTRICH, 2000)

| Fases                                   | ÁREAS DA REGULAÇÃO                                     |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
|   | Cognição   | Motivação/Afeto   | Comportamento  | Contexto   |
| 1. Antecipação, planejamento e ativação | - Estabelecimento de metas.                            | - Adoção de orientação das metas.<br>- Autoeficácia, valor da tarefa e interesse. | - Planejamento de tempo e esforço.<br>- Planejamento da auto-observação do comportamento.            | - Percepção da tarefa e do contexto.                                       |
| 2. Monitoramento                        | - Consciência e monitoramento da cognição.             | - Consciência e monitoramento da motivação e do afeto.                            | - Consciência e monitoramento do esforço, uso do tempo e busca de ajuda.                             | - Monitoramento da mudança da tarefa e das condições do contexto.          |
| 3. Controle/regulação                   | - Seleção e adaptação das estratégias de aprendizagem. | - Seleção e adaptação das estratégias de gerenciamento da motivação e do afeto.   | - Aumento e diminuição do esforço.<br>- Persistir ou desistir.<br>- Comportamento de busca de ajuda. | - Mudança ou renegociação da tarefa.<br>- Mudança ou abandono do contexto. |
| 4. Reflexão e reação                    | - Julgamentos cognitivos e atribuições.                | - Reações afetivas e atribuições.   | - Escolha do comportamento.  | - Avaliação da tarefa e do contexto.                                       |

Pintrich (2000) esclarece que indivíduos experimentam monitorar e controlar seu ambiente e, por isso, o inclui em seu modelo teórico. Para apresentar esse modelo, cada área será descrita em função das fases, conforme mostra o Quadro 1.

Conforme esse mesmo Quadro 1, a regulação da cognição (primeira área) diz respeito às atividades, táticas e estratégias utilizadas pelos estudantes que planejam, monitoram e regulam sua cognição. Inicialmente, o sujeito antecipa e planeja suas cognições a partir de metas que, por sua vez, atuarão como critério para o monitoramento e a autoavaliação, podendo alterá-las durante seu desempenho. A ativação do planejamento também ocorre pelo conhecimento prévio das atividades, das estratégias cognitivas e metacognitivas. O monitoramento da cognição é ativado pela consciência do estudante de seu progresso acerca de suas metas e por monitorar sua compreensão e sua aprendizagem. O controle/regulação da cognição consiste principalmente em selecionar estratégias cognitivas e metacognitivas com o intuito de diminuir a discrepância entre o que foi estabelecido como meta e o que está sendo desempenhado. Ainda que o uso de várias estratégias de aprendizagem seja considerado mais cognitivo do que metacognitivo, a decisão de usá-las diz respeito ao controle/regulação metacognitiva. A reação e a reflexão da cognição envolvem os julgamentos dos alunos e suas avaliações sobre seus desempenhos, tanto para a tarefa como para suas atribuições ao desempenho (PINTRICH, 2004; 2000).

A regulação da motivação e do afeto (segunda área) diz respeito à tentativa do estudante de regular suas crenças motivacionais, tais como: a orientação à meta; a autoeficácia; as percepções da dificuldade da tarefa; as crenças dos valores da tarefa; e o interesse pessoal (PINTRICH, 2004; 2000). O planejamento consiste no julgamento da eficácia e na ativação de crenças motivacionais, como as de autoeficácia, que podem acionar o interesse pela tarefa, entendida como afeto antecipatório positivo em vez de negativo, pois a persistência e o esforço podem ser propulsionados. Além disso, a ativação das crenças motivacionais pode ser acionada pelo valor atribuído à utilidade e relevância da tarefa, bem como pela percepção da dificuldade da tarefa, por aproximar o conhecimento metacognitivo da tarefa e o desempenho passado. O monitoramento da motivação e do afeto consiste em tornar o estudante consciente de seus afetos, para que os adapte às demandas das tarefas e do contexto e os julgue de maneira realista e adaptativa (PINTRICH, 2004; 2000). O controle/regulação da motivação e do afeto se caracteriza pelo ato de o sujeito selecionar e adaptar estratégias para gerenciá-los, tais como discurso interior, autopromessa de recompensas, tornar a tarefa mais interessante ou utilizar estratégias

como o pessimismo defensivo, que consiste em controlar o afeto e a ansiedade diante de um baixo desempenho, para se automotivar e trabalhar melhor, ou a autodesvantagem, em que o sujeito se envolve em diminuir o esforço e atribuir o fracasso do resultado ao baixo esforço e não à baixa habilidade, preservando assim o autovalor (PINTRICH, 2004; 2000; GARCIA; PINTRICH, 1993). A reação e a reflexão a partir da tarefa completada possibilitam a atribuição ao desempenho, podendo ser de sucesso ou de fracasso. A qualidade dessas atribuições e das emoções pode levar a mudanças nos níveis das crenças motivacionais (PINTRICH, 2004; 2000), o que reitera o movimento cíclico da ARA.

A regulação do comportamento (terceira área) envolve a tentativa do indivíduo de controlar seu comportamento manifesto. Programar métodos auto-observacionais requer planejamento e a intenção de implementá-los durante as atividades de aprendizagem. O monitoramento ou a consciência do esforço, de uso do tempo e da necessidade de ajuda é possível quando o sujeito se torna cômico do que realiza durante as atividades a partir da auto-observação, por meio de diários ou autoexperimentação. O controle/regulação do comportamento se torna possível à medida que o sujeito utiliza estratégias para observar os comportamentos, como registros, por exemplo, para adquirir informações úteis e aumentar ou diminuir o esforço, persistir ou desistir, e buscar ajuda, se necessário. A reflexão pode ser ilustrada pelas cognições do indivíduo sobre seu comportamento (PINTRICH, 2004; 2000).

A regulação do contexto (quarta área) abrange os esforços dos estudantes para controlar e regular as tarefas e o contexto acadêmico. Para Pintrich (2004; 2000), regular o contexto pode ser difícil por duas justificativas: a primeira é que parte do contexto não pode ser controlada pelo estudante; a segunda é que no ensino superior o estudante tem mais liberdade para estruturar o ambiente de estudo/aprendizagem. Apesar destas adversidades, é possível que o estudante antecipe/planeje o ambiente a partir de suas percepções diante das tarefas e do contexto, como sobre a natureza e o conhecimento das tarefas, além de normas, o clima de sala de aula e a percepção diante do professor. Os estudantes envolvem-se em um sistema social que provê várias oportunidades e restrições que influenciam e formam seus comportamentos, e, por isso, o monitoramento ocorre à medida que o estudante realiza a tarefa a partir das condições, como as regras da sala de aula/disciplina, estrutura da tarefa, recompensa e comportamento do professor.

O controle/regulação é possível por meio de estratégias para alterar e/ou renegociar a tarefa e o contexto do estudante, ou seja, para discutir os critérios de nota com o professor ou

cuidar dos distratores, como televisão e parceiros. Quanto maior a participação do aluno para estabelecer as normas e os critérios para avaliar o trabalho acadêmico, por exemplo, maior as chances de esse aluno regular mais as tarefas e o contexto. A avaliação realizada pelos alunos e/ou professores diante das tarefas e o contexto desencadeiam os sentimentos que ilustram a reflexão e a reação dos estudantes (PINTRICH, 2004; 2000).

As fases da ARA, conforme descrita no Quadro 1, representam a complexidade e a diversidade dos processos que a compõem e evidenciam suas implicações para a aprendizagem e para o ambiente acadêmico. Apesar disso, nem toda aprendizagem segue as fases explícitas da ARA, pois há ocasiões em que os alunos aprendem de forma implícita ou não intencional (PINTRICH, 2000).

Outro modelo teórico localizado na literatura é o do Barry Zimmerman. Entende a aprendizagem como um processo multidimensional o qual envolve componentes pessoais (cognitivo e emocional), comportamentais e ambientais (ZIMMERMAN, 1998). A autorregulação da aprendizagem é composta por três subprocessos, a saber, a fase prévia, a realização e a autorreflexão (ZIMMERMAN, 2001; 2000; 1998). Para Zimmerman (1998), ainda, a autorregulação da aprendizagem não se caracteriza como uma capacidade mental ou um desempenho acadêmico, mas como um processo autodiretivo, por meio do qual os alunos transformam suas capacidades mentais em competência acadêmica, o que pressupõe o papel agente que o estudante pode vir ou deveria ter em seu processo de formação.

O primeiro subprocesso, a fase prévia do comportamento, envolve duas categorias mais amplas: a análise da tarefa e as crenças motivacionais. Para analisar a tarefa pressupõe-se que o sujeito estabeleça suas metas para traçar um plano estratégico com base em seu repertório de estratégias de aprendizagem. As estratégias devem ser aplicadas tendo como base o planejamento e os ajustes em função das condições pessoais, comportamentais e ambientais. As crenças motivacionais influenciam o processo de antecipação, a partir das crenças de autoeficácia, das crenças de expectativas de resultados e das crenças do valor intrínseco. Crenças de autoeficácia dizem respeito ao julgamento que o aluno faz de sua capacidade de realizar determinada tarefa; as crenças de expectativas de resultados são as crenças sobre o resultado em seu desempenho; e as crenças do valor intrínseco abordam a atividade realizada independentemente de recompensa (ZIMMERMAN, 2000; 1998).

As crenças de autoeficácia e o estabelecimento de metas se influenciam mutuamente, uma vez que a crença sobre a capacidade de executar determinada tarefa acadêmica pode determinar alguns dos objetivos, e, por sua vez, os objetivos proximais e específicos interferem em sua autoeficácia (ZIMMERMAN, 2000; 1998). Realizar metas proximais oferece ao estudante satisfação imediata, enquanto a realização de metas distais atrasa-a por longo período de tempo (ZIMMERMAN, 2000). Além disso, as metas voltadas para a aprendizagem tendem a aumentar os indicadores de qualidade, tais como a persistência nas tarefas, o interesse em tarefas acadêmicas, o nível de conhecimento e o controle sobre seus estudos, o gerenciamento de tempo, a autoconfiança para controlar seus próprios processos de aprendizagem, ao contrário dos alunos que apresentam metas voltadas para o desempenho (VALLE et al., 2009).

Além de as crenças de autoeficácia influenciarem o estabelecimento de metas, elas interferem nos subprocessos da autorregulação da aprendizagem, tais como o automonitoramento, o gerenciamento de tempo, o uso de estratégias e a autoavaliação (ZIMMERMAN, 1997). Em decorrência disso, promover experiências diretas, modelos sociais de sucesso, *feedback* positivo e estratégias cognitivas aumenta a percepção da autoeficácia e, por conseguinte, permite que o estudante se envolva mais no processo de autorregulação da sua aprendizagem (KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006; SCHUNK; ERTMER, 2000; ZIMMERMAN, 1997).

O subprocesso denominado realização caracteriza-se por acontecer durante a execução da tarefa, uma vez que o sujeito tem condições de se autocontrolar e de se auto-observar/automonitorar durante o processo. O autocontrole pode ser adquirido por meio da autoinstrução, que seria a autoverbalização enquanto o aluno realiza a atividade; das representações mentais, auxiliadas pela autorrecordação; da atenção focada, para centrar a atenção e minimizar os distratores; e do uso de estratégias, neste caso, de aprendizagem, para reduzir a tarefa complexa em partes essenciais e reorganizá-las de forma significativa (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997; ZIMMERMAN, 1998), tais como: sublinhar, anotar, gerenciar o tempo, resolver problemas, estabelecer metas, usar gráficos, entre outras (VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006; KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006; ROSÁRIO, 2004; LAN, 1998; BORUCHOVITCH; MERCURI, 1997; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1989; 1986). A auto-observação ocorre pelo automonitoramento do desempenho, pelas condições pelas quais ele ocorre e pelas

consequências obtidas. A qualidade do automonitoramento pode ser aferida por meio de algumas referências qualitativas, como a proximidade temporal da observação, por proporcionar apontadores inclusive do desempenho, da valência atribuída ao comportamento e do detalhamento das informações para a correção do comportamento, se necessário. Essas referências podem ser aumentadas pela autorrecordação, processo que pode ser vivenciado durante e depois da tarefa. Durante a tarefa, esse processo é denominado autoexperimentação; nele, o sujeito pode variar os comportamentos em questão (ZIMMERMAN, 2000).

O subprocesso da autorreflexão envolve processos que ocorrem depois do esforço da aprendizagem e que, por sua vez, influenciam as reações do aprendiz. Ele ocorre por meio do autojulgamento e da autorreação. O autojulgamento implica a autoavaliação, ou seja, a comparação das informações advindas do automonitoramento com o padrão ou com as metas e a atribuição causal. Alguns critérios para que a autoavaliação aconteça estão fundamentados no domínio da atividade, no desempenho anterior e/ou no grupo social. Zimmerman (2000) ressalta que a autocomparação oferece vantagem, pois envolve mudanças no funcionamento a todo momento, e, como resultado, evidencia o progresso da aprendizagem aumentada com a prática repetida. A autoavaliação e a atribuição possibilitam que o estudante autorreaja por duas razões: pela autossatisfação ou pelas inferências adaptativas. A autossatisfação envolve a percepção de satisfação e insatisfação do sujeito, estando ligada ao próprio desempenho deste, interferindo nos autoincentivos. As inferências adaptativas são conclusões de como o sujeito precisa alterar o enfoque de sua autorregulação subsequente ao esforço para aprender ou para desempenhar. As inferências defensivas, que servem para proteger o sujeito de evento futuro, desencadearão a insatisfação e a aversão, como a procrastinação, a evitação da tarefa, o desengajamento cognitivo, a apatia e o desamparo (ZIMMERMAN, 2000; 1998). Essas autorreações afetam os processos antecipatórios de maneira cíclica e, portanto, interferem em futuras ações acerca das metas mais relevantes (SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 1998; BANDURA, 1991), o que reforça o processo de ARA (ver Figura 1).

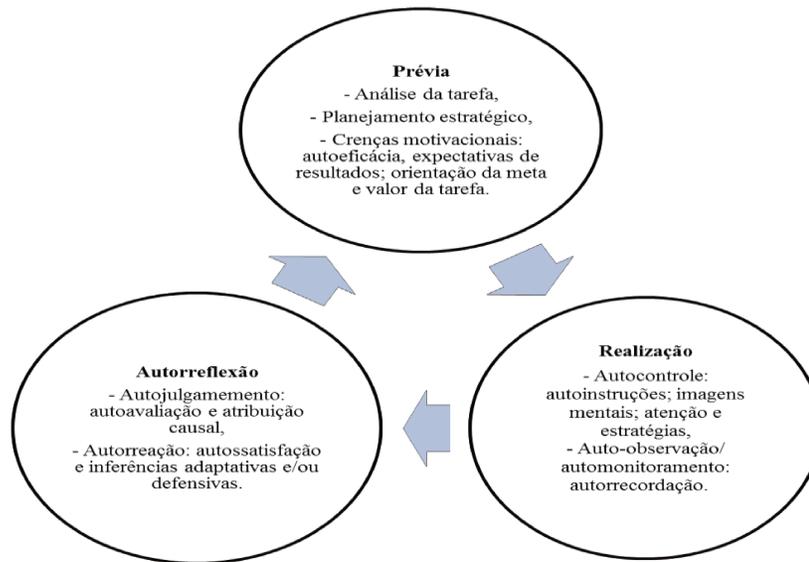


FIGURA 1 Fases dos subprocessos da autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2001; 2000)

Esses subprocessos interagem de maneira interdependente, dinâmica e cíclica, pois seu *feedback* é usado para ajustar as fases prévia e de realização, ou seja, antes e durante as atividades (ZIMMERMAN, 2000). O dinamismo é assumido, já que a ARA não é determinada apenas pelos processos pessoais, pois os subprocessos sofrem interferências dos eventos ambientais e comportamentais reciprocamente (ZIMMERMAN, 1989).

A partir desses pressupostos da ARA, entende-se que, para os alunos adquirirem maior grau de ARA, é necessário que seja oferecida a eles a *observação* do uso de capacidades e/ou estratégias por um modelo proficiente e vivências de situações estruturadas com supervisão, para que se *comportem* de acordo com o modelo. Após essas duas etapas, é preciso que os alunos exibam, sem supervisão, as estratégias e/ou apresentem comportamentos em situações estruturadas (*autocontrole*), para, então, de forma autônoma, *autorregulem-se*, ou seja, adaptem sistematicamente seu desempenho em função das condições pessoais e ambientais.

Por ser a autorregulação construída em situações específicas e, por isso, ser dependente do contexto, sabe-se que os novos problemas podem surgir e, desta forma, requerer novas experiências sociais de aprendizagem adicionais (ZIMMERMAN; TSIKALAS, 2005; ZIMMERMAN, 2000). Acrescenta-se, ainda, que, para o estudante se tornar autorregulado, é necessário que ele avalie e exercite o controle e a escolha, além de reconhecer a influência do

ambiente (ZIMMERMAN, 1998), bem como é preciso que ele tenha supervisão, receba *feedback* (ZIMMERMAN; TSIKALAS, 2005), pratique a estratégia, realize o automonitoramento e a autoavaliação (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008).

O aluno que autorregula sua aprendizagem é aquele que, na esfera da fase prévia, desenvolve metas hierárquicas e proximais (SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 1989), garante o desafio dos problemas e é mais autoeficaz (ZIMMERMAN, 1998). Esse aluno tem iniciativa e direciona seus próprios esforços para adquirir conhecimento e habilidade (ZIMMERMAN, 1989). Na esfera da realização, o aluno tende a ser mais concentrado, lançando mão de técnicas como autoinstrução e imagens para aumentar a implementação de métodos estratégicos (ZIMMERMAN, 1998), além de adaptar suas capacidades e estratégias sistematicamente sob as condições pessoais e contextuais e de manter a motivação, por meio das metas pessoais e das crenças de autoeficácia (SCHUNK, 2001). Na esfera da autorreflexão, o aluno não depende do *feedback* externo, visualiza as situações como forma de autoavaliar-se, regula-se por metas e esforços e tende a atribuir os resultados negativos ao uso inadequado das estratégias pelas quais se pauta (ZIMMERMAN, 1998). Em síntese, o aluno que autorregula sua aprendizagem é aquele que aprende mais com menos esforço, uma vez que descobre quais processos funcionam melhor para ele, o que justifica o papel do automonitoramento e outros processos autorregulatórios (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008).

Inversamente aos alunos que autorregulam sua aprendizagem, há alunos que apresentam disfunções em seu processo autorregulatório (SCHUNK; ERTMER, 2000; ZIMMERMAN, 1998; 2000). No que se refere à fase prévia, neste segundo caso, esse estudante se caracteriza por não apresentar metas ou por estabelecer metas não específicas e distais, além de precisar de outros para se motivar (ZIMMERMAN, 2001; 2000; 1998; SCHUNK; ERTMER, 2000). No que se refere à fase de realização, o aluno caracteriza-se por ser distraído ou disperso por ruminação de erros, utilizar estratégias de ensaio e de erro para excluir autorreações adversas, utilizar estratégias ineficazes, não pedir ajuda (ZIMMERMAN, 2001; 2000; 1998; SCHUNK; ERTMER, 2000), sendo mais reativo do que proativo (ZIMMERMAN, 2001; 2000). Na fase da autorreflexão, ele tende a apresentar formas limitadas por meio da evitação de oportunidades para se autoavaliar ou utiliza a intuição e a adivinhação pela falta de informação ou de erros de interpretação de seus resultados, além de evitar as tarefas ou desistir delas (ZIMMERMAN, 2000; 1998). Essas características da ineficiência em se autorregular podem ser desencadeadas

pela apatia e/ou pelo desinteresse, pelas dificuldades de aprendizagem, pela depressão, mas, principalmente, pela falta de experiências sociais (ZIMMERMAN, 2001; 2000).

Sendo assim, para atingir o aluno que apresenta disfunções no processo autorregulatório, é necessário apresentar-lhe as estratégias autorregulatórias por meio da modelação social, ou seja, pela observação do outro, como professores, pais e personagens de histórias, e oferecer-lhe experiências diretas com recompensas tangíveis, além de proporcionar a ele o automonitoramento.

A observação de pares contribui para o aprendizado de estratégias, mas requer prática com *feedback* para iniciar o desenvolvimento das capacidades (SCHUNK, 2001), isto é, para que o aluno atinja o autocontrole e a capacidade de usar seus recursos pessoais para, estrategicamente, regular seu comportamento e o ambiente acadêmico, enfim, para autorregular-se (ZIMMERMAN, 1989; 2000). Durante a intervenção, é necessário acompanhar o estudante, uma vez que autorregular a aprendizagem exige esforço mental e físico, pois se reconhece que o cansaço, o desinteresse ou o não comprometimento do estudante impactam a promoção do desenvolvimento dos processos autorregulatórios (ZIMMERMAN, 2000).

Mesmo que o aluno seja submetido a todas as etapas, não se espera que desenvolva maior grau de autorregulação sem variações ou que uma vez atingido deverá ser universal, mas espera-se que aprenda mais facilmente e efetivamente (ZIMMERMAN, 2000). Com base nesses pressupostos Zimmerman, Bonner e Kovach (2008) desenvolveram uma proposta de atuação para professores a fim potencializar a autorregulação da aprendizagem de estudantes no contexto de sala de aula, a qual será descrita mais adiante.

A partir dos modelos teóricos de Pintrich e Zimmerman, descritos anteriormente, nota-se que há características semelhantes pelo fato de concordarem que a autorregulação da aprendizagem é um processo cíclico, ou seja, iniciado pela fase prévia, ou planejamento, que desencadeia os subprocessos autorreação/autorreflexão ou avaliação, de maneira que interfiram no planejamento (ZIMMERMAN, 2001; PINTRICH, 2000). A partir das metas, o monitoramento, o controle e a reação podem ocorrer simultânea e dinamicamente ao progresso da tarefa e, por sua vez, o planejamento pode ser alterado e atualizado com base no *feedback* desses processos (PINTRICH, 2004).

Outra característica comum aos diferentes modelos teóricos sobre a autorregulação da aprendizagem é a reciprocidade triádica entre o comportamento, os aspectos cognitivos e o

ambiente, o que significa a influência mútua entre esses aspectos. Desta maneira, entende-se que o ambiente pode vir a interferir no comportamento e nos aspectos cognitivos, assim como os aspectos cognitivos podem vir a interferir no ambiente e no comportamento, e, por sua vez, este último pode vir a interferir no ambiente e nos aspectos pessoais. Desta maneira, justifica-se as interações entre esses três fatores serem influenciadas e influenciadoras entre si (BANDURA, 1983).

Por reconhecer que o ambiente influencia o comportamento, os aspectos cognitivos e, portanto, a ARA, espera-se que o estudante seja submetido a alguns procedimentos. Inicialmente, é relevante que o estudante observe o modelo executando determinada estratégia; na sequência, é preciso que ele execute a mesma estratégia sob supervisão, para que posteriormente e individualmente a execute em situação semelhante e, por fim, de maneira independente, aplique-a em diversos contextos (ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN, 2000).

De modo mais detalhado, espera-se que o profissional apresente de forma clara e exemplificada a estratégia de aprendizagem para atingir um objetivo acadêmico, ou seja, sua natureza e função (conhecimento declarativo da aprendizagem), como utilizar (conhecimento procedimental) e quando utilizar (conhecimento condicional). A seguir, o estudante deve identificar as etapas executadas pelo profissional para que possa exercitar a estratégia com supervisão e *feedback* do profissional. Após o treino, espera-se que o estudante interiorize a estratégia e consiga aplicá-la a outras tarefas, para que então a generalize para outros domínios, como disciplinas ou estudo, caracterizando, assim, a prática autônoma (ROSÁRIO, 2004).

Embora haja encadeamento teórico do desenvolvimento da competência em autorregulação da aprendizagem, isso não significa que seja necessário obedecer a uma sequência rígida, pois mesmo o aluno sem acesso a modelos relevantes pode vir a desenvolver estratégias pessoais para administrar seu processo de aprendizagem (ROSÁRIO, 2004). Os autores Pintrich e Zimmerman concordam que o alcance da capacidade de autorregular a aprendizagem não é linear; portanto, mesmo que diferentes estudantes sejam submetidos a todos esses procedimentos, não significa que alcançarão o mesmo nível; alguns estudantes não precisarão ser submetidos a todos os procedimentos em decorrência das características individuais, como idade, sexo, capacidade cognitiva e metacognitiva, e de contexto, como ambiente escolar e modelos como pais, professores e/ou pares, conforme discutido anteriormente.

Tendo em vista que a promoção ou potencialização da capacidade da ARA em estudantes é possível, algumas pesquisas serão tratadas nas seções a seguir, a fim de descrever as estratégias autorregulatórias de estudantes universitários e alguns programas de intervenção com esta finalidade.

## 2.1 A autorregulação da aprendizagem do estudante do ensino superior: síntese de resultados de pesquisa

Com base em algumas pesquisas, é possível caracterizar os estudantes que frequentam o ensino superior no que se refere ao uso e ao conhecimento das estratégias autorregulatórias.

Núñez, Solano, Gonzalez-Pianda e Rosário (2006) objetivaram avaliar a qualidade das respostas dadas em um instrumento de autorrelato que aferia os processos de autorregulação da aprendizagem a partir de textos. O instrumento utilizado foi a Escala de Autorregulação da Aprendizagem a partir de Textos (ARATEX), que informa a percepção dos universitários a respeito de sua eficácia em regular seu processo de compreensão e aprendizagem. Segundo a estrutura fatorial, esse instrumento é composto de cinco fatores: i. estratégias de regulação da cognição (dimensão cognitiva); ii. estratégias de regulação da motivação (dimensão motivacional); iii. estratégias de regulação da metacognição (dimensão avaliação); iv. estratégias de gestão de recursos (dimensão gestão de recursos e apoio); e v. estratégias de regulação do contexto (dimensão contexto). Os resultados demonstraram que tanto os homens como as mulheres apresentaram diferenças significantes na segunda avaliação nas dimensões correspondentes às estratégias de regulação da metacognição e da motivação. Além desses resultados, as mulheres apresentaram diferença significativa na dimensão gestão de recursos a favor da segunda avaliação. Esses dados sugerem que o sexo explica algumas estratégias utilizadas pelos homens e pelas mulheres, assim como sugerem que as estratégias ligadas à metacognição, motivação e gestão de recursos, embora representem aspectos menos observáveis do comportamento, incrementam a consciência dos alunos a partir do conhecimento sobre o tema.

Ribeiro e Silva (2007) levantaram as estratégias autorregulatórias de estudantes europeus em áreas distintas do conhecimento – Exatas (Química, Física e Engenharias) e Humanas (Letras

e Relações Internacionais) – e em momentos diferenciados de formação – inicial, intermediário e final. O uso das estratégias de organização e planejamento de rotinas e as estratégias cognitivas e metacognitivas de gestão e monitoramento foram mais favoráveis a estudantes da área de Humanas, em especial, Letras. Todavia, não foi constatada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os momentos da formação e as áreas do conhecimento, o que sugere uma estabilização das estratégias autorregulatórias em função das áreas.

Valle e colaboradores (2008) avaliaram 489 estudantes provenientes de diferentes universidades públicas da Europa, sendo a maioria deles mulheres, do primeiro ciclo (do 1<sup>o</sup> ao 3<sup>o</sup> ano). Identificaram três perfis de autorregulação da aprendizagem em decorrência do uso das estratégias. O primeiro corresponde ao perfil baixo, que engloba alunos que usam as estratégias de elaboração e de organização (estratégias cognitivas). O segundo, perfil moderado, envolve os alunos que gerenciam o tempo, o estudo e o esforço da autorregulação. O terceiro, perfil alto, abrange os alunos que estabelecem metas de aprendizagem e autoeficácia para aprender (estratégias motivacionais). Os autores também observaram que as mulheres obtiveram resultados mais positivos do que os homens, pois eram mais frequentes no perfil alto. Para eles, as estratégias cognitivas são mais preditoras da autorregulação da aprendizagem do que as estratégias motivacionais.

No que se refere à motivação, Valle e colaboradores (2009) objetivaram comprovar se os níveis baixos, moderados e altos de metas acadêmicas se relacionavam positiva ou negativamente com a regulação do esforço, com o valor atribuído às tarefas acadêmicas, com a autorregulação metacognitiva, com a autoeficácia, com as crenças de controle e com a gestão do tempo e do ambiente de estudo – indicadores de qualidade. Tendo como base as respostas dos universitários europeus, os autores afirmam que, se há o aumento dos níveis de metas da aprendizagem, há também o aumento dos indicadores da qualidade da aprendizagem, o que significa dizer que os alunos motivados a aprender se demonstram mais persistentes, atribuem mais valor às tarefas e às atividades acadêmicas, são mais capazes de autorregular sua aprendizagem, de gerenciar o tempo adequadamente e apresentam mais autoeficácia e controle em suas crenças de aprendizagem. Ademais, os alunos que indicam estabelecer metas de aprendizagem mais desafiadoras tendem a usar maior repertório de estratégias cognitivas de repetição, de organização, de elaboração e pensamento crítico (VALLE et al., 2007).

Virtanen e Nevgi (2010), a partir de uma medida de autorrelato no formato *on-line*, avaliaram a percepção de autorregulação da aprendizagem de 1248 estudantes provenientes de diversas instituições finlandesas de ensino superior. Os resultados estatisticamente significantes evidenciaram que as estudantes apresentaram maior grau de autorregulação do que os alunos no que se refere ao uso da estratégia por busca de ajuda, atribuição de utilidade de determinada estratégia, embora as médias das outras variáveis também tenham sido favoráveis a elas, tais como gerenciamento do tempo, autoavaliação, persistência, autogerenciamento, expectativa de sucesso e interesse intrínseco. Ao comparar os resultados a partir dos cursos escolhidos – Ciência, Tecnologia, Biociências e Medicina, Economia, Ciências Comportamentais e Artes –, os autores concluíram que a percepção em autorregular a aprendizagem foi superior para os estudantes do curso de Ciências Comportamentais e Ciência. Esse dado se justifica pelo fato de esses alunos experienciarem mais a autoavaliação relacionada ao seu processo de aprendizagem e desempenho quando comparados aos estudantes de outros cursos. Os alunos provenientes do curso de Tecnologia apresentaram a menor percepção em relação à ARA. Neste caso, os autores questionaram se o resultado pode ser explicado pelo fato de a maioria dos alunos desse curso ser, tradicionalmente, do sexo masculino ou pelo fato de esses homens serem muito jovens diante da escolha do curso e, por isso, não terem explorado seu real interesse (VIRTANEN; NEVGI, 2010).

Com base na realidade brasileira, Testa e Freitas (2005) identificaram o perfil dos estudantes provenientes de diferentes cursos de graduação, em especial, os de Administração, no que se refere à autorregulação da aprendizagem. Constataram que os estudantes de Administração que apresentaram maior autorregulação da aprendizagem afirmaram ter notas superiores a seus colegas e maior intenção em repetir o mesmo curso, ao contrário dos estudantes com menor desempenho. Os estudantes adultos apresentam menor autorregulação da aprendizagem, e as estudantes de Administração estavam mais presentes no grupo que apresentou maior capacidade de gerenciar o ambiente de estudo.

Ainda segundo Testa e Freitas (2005), as alunas do curso de Ciências Sociais são mais autorreguladas por apresentarem comportamentos regulares nos estudos quando comparadas aos estudantes do curso de Sistemas de Informação. O sistema de avaliação de cada curso pode interferir na maneira como os alunos autorregulam sua aprendizagem, uma vez que as alunas do

curso de Ciências Sociais tendem a realizar mais trabalhos do que os estudantes provenientes do curso de Sistemas de Informação, que realizam mais provas.

Frison e Moraes (2010), por meio de entrevistas com 20 alunos, sendo 12 monitorados e oito monitores dos cursos de licenciatura em Matemática, História, Letras e Pedagogia, identificaram alguns benefícios da prática da monitoria (monitorar e ser monitorado) nos processos de autorregulação da aprendizagem. A monitoria é uma modalidade de ensino normalmente presente em diferentes IES privadas que consiste em alunos que tiveram bom rendimento e apresentaram interesse em auxiliar outros acadêmicos na realização de trabalhos; acompanhar e orientar os acadêmicos; apresentar relatório das atividades realizadas. Na perspectiva dos monitorados, a monitoria possibilitou maior motivação para aprender, maior autoconhecimento, a identificação de estratégias de enfrentamento e o reconhecimento de que “a dificuldade” não é uma característica individual. Na perspectiva dos monitores, a atuação exigiu que eles aproximassem os conteúdos trabalhados com a vivência dos alunos, planejassem as atividades, construíssem argumentos e solução de problemas.

De maneira geral, ao associar os benefícios da prática da monitoria por parte dos alunos (monitorados e monitores) com comportamentos autorregulados, observa-se que os alunos passam a estabelecer metas, a desenvolver estratégias, a criar condições para que a aprendizagem se efetive e, portanto, tornam-se mais autônomos, comprometidos com a aprendizagem e estimulados a se autocontrolar (FRISON; MORAES, 2010).

Por meio de outra pesquisa, Frison e Simão (2011) confeccionaram perguntas relativas às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências e pediram a 27 estudantes de licenciaturas que descrevessem suas narrativas de formação. A partir da análise de conteúdo dessas narrativas, as autoras concluíram que os portfólios constituem-se em oportunidades para os estudantes autorregular sua aprendizagem, pois mobilizam aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais, à medida que possibilitam o diálogo metacognitivo; a reorganização das aprendizagens; e o estabelecimento de novas metas que os levem à progressão da construção de novos conhecimentos. Ainda como consequência da realização do portfólio, os estudantes tendem a se perceber mais capazes e autônomos.

Parte dessas pesquisas, relatadas anteriormente, sinaliza que há alunos que frequentam o ensino superior e, portanto, usam estratégias autorregulatórias como as estratégias cognitivas e de recursos, organizam e planejam as atividades, gerenciam tempo e esforço, estabelecem metas,

autoavaliam-se, persistem na tarefa e, como consequência, são mais autorregulados para estudar, apresentam notas maiores e sentem-se mais motivados. Essas pesquisas, além de evidenciarem a diversidade de estratégias autorregulatórias utilizadas pelos estudantes provenientes de diferentes cursos de graduação, também acrescentam que a ARA pode variar em decorrência de aspectos externos, como o curso frequentado, o momento da formação, o sistema de avaliação e de aspectos inerentes ao estudante, como metas estabelecidas e sexo. Além disso, Frison e Simão (2011) e Frison e Moraes (2010) demonstram que a ARA é ou pode ser potencializada por meio de recursos já presentes no cotidiano acadêmico, como o *portfólio* e a monitoria, respectivamente.

Tendo em vista algumas das estratégias que caracterizam o estudante do ensino superior com grau desejável de autorregulação da aprendizagem, faz-se relevante identificar alguns programas voltados para a promoção da ARA. Com esse objetivo, a próxima seção foi delineada.

## 2.2 Promoção da autorregulação da aprendizagem na educação superior: propostas de intervenção

Diante das exigências do século XXI, que podem ser observadas nas mudanças da sociedade e na maior demanda de enfrentamento de transições, desenvolvimento de autonomia e de posicionamento diante das mudanças, faz-se necessário que o indivíduo regule seu próprio comportamento nos diferentes domínios da vida humana e, em especial, no contexto do ensino superior. Isso corrobora o fato de que para garantir a aprendizagem ao longo da vida é necessário proporcionar oportunidades de promoção da capacidade do indivíduo em regular a sua própria aprendizagem (UNESCO, 1998).

Dignaht, Buettner e Langfeldt (2008), Rosário, Núñez, Gonzalez-Pienda (2007) e Rosário et al. (2007) afirmaram que a autorregulação da aprendizagem (ARA) pode ser promovida na infância desde que características desenvolvimentais das crianças, aspectos contextuais e estratégias pertinentes sejam levados em consideração. Promover a ARA desde a mais tenra idade parece ser um caminho possível, principalmente por ter impacto positivo em aspectos ligados às questões de aprendizagem (DIGNAHT; BUETTNER; LANGFELDT, 2008; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2007). Esse impacto se mantém quando se

investiga os estudantes que frequentam o ensino superior por interferir na motivação para os estudos, na qualidade dos estudos e de aprendizagem e no desempenho. Neste sentido, algumas propostas de intervenção voltadas aos estudantes do ensino superior serão descritas a seguir, tendo em vista a especificidade de aspectos desenvolvimentais e contextuais.

No contexto da educação superior, Hattie, Biggs e Purdie (1996) levantaram 18 intervenções voltadas à promoção da autorregulação e do automonitoramento. Oito delas tinham como público-alvo o estudante do ensino superior. Segundo eles, os cursos voltados para a promoção da autorregulação ou aprendizagem estratégica, no ensino superior, são comumente designados de curso para “aprender a aprender” e ofereciam suporte aos alunos com o intuito de torná-los mais flexíveis, autorregulados e capazes de modificar e transferir as estratégias de aprendizagem para novas situações.

Simpson, Hynd, Nist e Burrell (1997) examinaram os programas assistenciais de IES americanas voltados a auxiliar os alunos do ensino superior a ajustarem-se às demandas de nível de ensino e às tarefas de aprendizagem. Categorizaram os programas em algumas modalidades: i. cursos para aprender; ii. cursos de instrução suplementar; iii. programas ponte, educação ou instrução desenvolvimental; iv: programas integrados de leitura e escrita; e vi. centros de assistência de aprendizagem.

Os cursos para aprender a aprender estão voltados para promover a ARA e as estratégias de aprendizagem com base no processamento da informação. São oferecidos como atividade eletiva, com o objetivo de permitir que os alunos sejam flexíveis e autorreguladores. Os cursos de instrução suplementar pretendem atingir alunos de alto risco a partir da ajuda de um professor específico da área ou um aluno modelo e são oferecidos como atividade eletiva focada em estratégias de aprendizagem a serem aplicadas em curso específico (SIMPSON et al., 1997).

Os programas ponte, de educação ou instrução desenvolvimental estão voltados aos ingressantes do ensino superior que não atingiram uma pontuação adequada segundo o *Scholastic Assessment Test* (SAT) nas áreas de leitura, escrita e matemática. A maioria desses programas tem caráter mais preventivo do que remediável, ao contrário dos programas que integram leitura e escrita que têm como finalidade oferecer suporte aos alunos que ingressam no ensino superior. Por último, os centros de assistência de aprendizagem são oferecidos em formatos variados aos estudantes, com objetivo de remediar lacunas em áreas como leitura, escrita e outras habilidades (SIMPSON et al., 1997).

Embora haja diferentes programas a fim de contribuir para a integração, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes do ensino superior, os cursos voltados para a promoção da autorregulação ou aprendizagem estratégica são comumente designados de curso para “aprender a aprender” e oferecerem suporte para que os estudantes se tornem flexíveis, autorregulados e possam modificar e transferir as estratégias de aprendizagem para novas situações (HATTIE; BIGGS; PURDIE, 1996). Embora algumas características tendam a variar dependendo da instituição, de modo geral, o curso “aprender a aprender” é oferecido como atividade optativa ao aluno, é voltado a todos os alunos e ensina diversas estratégias de aprendizagem (SIMPSON et al., 1997).

Partindo do pressuposto de que os estudantes são capazes de aprender e/ou potencializar sua aprendizagem a partir dos processos da autorregulação (ROSÁRIO et al., 2012a) e do conhecimento de estratégias autorregulatórias (DIGNAHT; BUETTNER; LANGFELDT, 2008; SECO et al., 2008; VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2007; KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006; ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZALEZ-PIENDA, 2006; SCHLOEMER; BRENAN, 2006; SÁNCHEZ, 2004; HOFER; YU; PINTRICH, 1998; LAN, 1998), algumas delas serão aprofundadas, uma vez que são focos de intervenção deste trabalho.

O estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazos, quando feito de forma clara, pode otimizar o desempenho acadêmico (ZENORINE; SANTOS, 2003; ROSÁRIO, 2004; ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006; VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008), principalmente se as metas atenderem a critérios como: serem concretas, realizáveis e avaliáveis (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006). As metas voltadas para a aprendizagem tendem a ser mais identificadas em alunos com grau adequado de autorregulação e que se julgam capazes de realizar atividades com sucesso (autoeficazes) do que em relação àqueles que possuem metas voltadas para o desempenho (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1999). Alunos com metas de realização voltadas para a aprendizagem (meta aprender) tendem a utilizar mais as estratégias cognitivas e as metacognitivas (VALLE et al., 2008, 2007; ZENORINE; SANTOS, 2003).

Gerenciar o tempo e listar as tarefas são estratégias que objetivam minimizar os distratores, internos ou externos, ou seja, os pensamentos irrelevantes que competem com determinada tarefa e os aspectos do contexto social e físico, respectivamente (ROSÁRIO, 2004).

Em outras palavras, essas estratégias auxiliam o aluno a não procrastinar suas atividades acadêmicas.

Procrastinação acadêmica pode ser entendida como um fenômeno dinâmico que envolve aspectos pessoais, comportamentais e ambientais. Caracteriza-se pelo adiamento não estratégico de ações (SAMPAIO, 2011; ROSÁRIO, 2004). Os alunos procrastinadores tendem a faltar, a adiar as tarefas administrativas relacionadas à vida acadêmica, a atrasar-se para aulas, para concluir trabalhos e para estudar para outras avaliações (COSTA, 2007). De acordo com uma pesquisa brasileira, os universitários que tendem a procrastinar mais frequentemente estão matriculados em cursos nos períodos noturno e integral e a idade varia entre 18 e 21 anos se comparados aos estudantes que estão matriculados nos períodos matutino e vespertino e a idade é superior a 21 anos. Esses dados são justificados em decorrência do perfil de estudantes que frequentam um determinado período, ou ainda, pelos cursos de graduação apresentar características diferenciadas em função do turno (SAMPAIO, 2011).

A estratégia gerenciamento do tempo auxilia o aluno a administrar as atividades que precisam ser realizadas em contraposição ao tempo disponível para realizá-la (BURKA; YUEN, 1991). Para este recurso se tornar uma estratégia autorregulatória, é necessário que o aluno não apenas execute a lista de tarefas sob controle do tempo, mas também que a avalie constantemente, adequando-a às suas necessidades e às suas possibilidades (ROSÁRIO, 2004; BURKA; YUEN, 1991). A não administração do tempo de estudos de maneira apropriada pode ser fonte de estresse e de desempenho acadêmico pobre (MACAN et al., 1990).

Trueman e Hartley (1996) avaliaram alunos ingressantes do ensino superior dividindo-os por sexo e em três faixas etárias: abaixo de 21 anos; entre 21 e 25 anos; e acima de 25 anos. Verificaram que as alunas apresentam maior capacidade de gerenciar seu tempo e que alunos considerados maduros (acima de 25 anos) apresentam resultados melhores do que os dos outros grupos. Além disso, a idade e a capacidade de gerenciar o tempo podem predizer o desempenho acadêmico.

A lista de coisas a fazer (CAF) é um recurso auxiliar para gerenciar as atividades a serem realizadas. Ela se caracteriza como uma lista em que os alunos elencam várias atividades concretas que precisam e que querem realizar. Após a descrição das atividades, essas podem ser organizadas de acordo com a ordem de prioridade e/ou de demanda (ROSÁRIO, 2004).

Outra estratégia que pode ser promovida é a anotação. Essa estratégia organiza as informações, possibilita a revisão e facilita as conexões entre elas (KIEWRA et al., 1991), além de obrigar os alunos a “esforçarem-se mais para tentarem compreender o que está sendo explicado na sala de aula ou escrito no texto” (ROSÁRIO, 2004, p. 134), o que contribui, conseqüentemente, para que armazenem a informação necessária para realizar provas (ROSÁRIO, 2004) e confeccionar trabalhos.

Neste sentido, anotar é um processo de “tomada de decisões” e, por isso, não significa registrar indiscriminadamente toda a informação ouvida ou lida, mas selecionar o que é mais importante, o tema central da informação transmitida ou discutida na aula ou no texto. Este exercício é “cognitivamente complexo, exigindo muito treino, perseverança e, obviamente, atenção, mas desenvolve a implicação do aluno na tarefa e, em última análise, promove a sua aprendizagem” (ROSÁRIO, 2004, p. 135). As anotações podem ter duas funções. A primeira seria codificar o conteúdo ensinado ou lido, e a segunda seria codificar a informação para ser revista posteriormente (KIEWRA et al., 1991), ou seja, como processo e produto, respectivamente, do processo de estudo e aprendizagem.

Os alunos devem anotar e não fotocopiar as informações advindas de textos e/ou aulas, pois personalizam-nas por meio da compreensão. Algumas dicas para isso acontecer da melhor maneira possível são: os alunos devem usar a hierarquia sugerida antecipadamente pelo professor, deixar espaço em branco no decorrer das anotações para complementá-las posteriormente e usar o recuo para indicar a organização das ideias. Os estudantes devem escolher o método mais confortável (VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008) e revisar as anotações (KIEWRA et al., 1991).

A autoavaliação, outra estratégia, possibilita que os estudantes observem seu desempenho por meio de gravações, provas, gráficos ou anotações e *checklist*. Desta maneira, eles têm condições de confrontar, questionar e comparar os comportamentos antigos com os comportamentos atuais, podendo gerar autorreações mais satisfatórias e utilizar menos reações defensivas (ZIMMERMAN, 2000). Alunos que fizeram gráficos para se autoavaliar após determinada atividade, comparados aos alunos que não fizeram gráficos, apresentaram critérios diferentes para atribuir a causalidade de seu desempenho. Estudantes que monitoraram seu desempenho com gráficos estavam mais aptos a atribuir seu desempenho insuficiente para a estratégia deficiente, enquanto estudantes que não fizeram gráficos atribuíam-no à sua habilidade.

Além disso, monitorar o desempenho por meio de gráficos possibilitou o aumento, de maneira significativa, da autossatisfação do estudante com seu desempenho e sua percepção de autoeficácia sobre seu desempenho quando comparado com aqueles que não utilizaram os gráficos (KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006).

Promover essas estratégias, além de contextualizá-las, planejá-las, ajustá-las e avaliá-las, tendo em vista as condições pessoais e ambientais do estudante, contribuirá para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. De maneira recíproca, o efeito positivo da promoção da autorregulação da aprendizagem no rendimento acadêmico reforça a promoção de competências de autorregulação e do ensino de estratégias (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012).

No que se refere à promoção da ARA, pesquisadores desenvolveram programas voltados para sua promoção tanto na modalidade presencial como na modalidade virtual. Pelo fato de ambas as modalidades apresentarem aspectos e desafios diferenciados, principalmente no que se refere a procedimento, optou-se por descrever e discutir mais detalhadamente os programas na modalidade presencial. Além de essa modalidade ser o ambiente mais tradicional para promover a ARA (ZIMMERMAN; TSIKALAS, 2005), a escolha justifica-se pelo fato de o programa a ser estudado nesta tese ser oferecido a estudantes na modalidade presencial, conforme descrito na seção Método. Entretanto, aspectos específicos sobre os programas na modalidade virtual são tratados por diversos autores, como Azevedo et al. (2011); Cerezo et al. (2010); Zimmerman e Tsikalas (2005).

Além do aspecto modalidade, os programas de promoção da ARA podem ser caracterizados segundo sua função, seu conteúdo, sua duração e seu formato (HOFER; YU; PINTRICH, 1998).

Os formatos podem ser subdivididos em infusão ou justaposição curricular (HOFER, YU; PINTRICH, 1998; SIMPSON et al., 1997). Os programas de infusão (*programs integrated*) são oferecidos de forma integrada ao conteúdo de uma disciplina, e as estratégias ensinadas são aplicadas a um conhecimento específico, como exemplificado pelo estudo de Lan (1998) ao promover a ARA em uma disciplina de estatística. Os programas de justaposição (*course adjunct*) são oferecidos aos alunos como atividade paralela ao curso de graduação, podendo ser ou não creditados ao currículo, tal como exemplificado pelos estudos de VanderStoep e Pintrich (2008), Rosário, Núñez, Gonzalez-Pienda (2006) e Hofer, Yu e Pintrich (1998).

A generalização do conteúdo apreendido por parte dos estudantes tem sido evidência da repercussão das diferentes maneiras de ensinar as estratégias de aprendizagem. Para encorajar a transferência dos conteúdos aprendidos, os programas deveriam apresentar aos estudantes um conjunto diversificado de tarefas e textos em todas as áreas de conteúdo; deveriam evidenciar que há uma variedade de estratégias que podem ser aplicadas, em vez de utilizá-las conforme uma receita, além de ensinar a utilidade/instrumentalidade de cada uma delas (SIMPSON et al., 1997). Além disso, características como as habilidades de leitura, escrita dos estudantes e as desenvolvimentais devem ser consideradas (HOFER; YU; PINTRICH, 1998).

Para que o estudante transfira a estratégia, é necessária uma aprendizagem que siga algumas etapas: estabelecer uma meta, refletir sobre a tarefa e os recursos pessoais, desenvolver um planejamento, selecionar as estratégias adequadas, implementá-las, monitorá-las e avaliar seu progresso, modificá-las, se necessário, em futuras tarefas ou descartá-las no futuro (WEINSTEIN; HUSMAN; DIERKING, 2000). Ainda para estes autores, se não ocorrer a transferência para outros cursos, contextos acadêmicos e/ou tarefas de aprendizagem, os programas são pouco valorizados pelos alunos ou pelas instituições. Independentemente do formato, usar materiais estruturados, possibilitar a prática, fornecer *feedback*, monitorar a aprendizagem, além de o professor ou instrutor servir como modelo, são recursos que podem potencializar a instrução (SIMPSON et al., 1997).

No que se refere ao conteúdo, espera-se oferecer nos cursos diferentes estratégias cognitivas, metacognitivas e motivacionais, disponibilizar carga horária para ensinar o conhecimento sobre metacognição e autorregulação, assim como permitir que os alunos pratiquem essas estratégias para tornarem-se proficientes (HOFER; YU; PINTRICH, 1998). Para a elaboração do conteúdo, deve-se pensar na especificidade de cada curso, descobrir as causas dos problemas para modificar ou inventar estratégias e investir em aspectos motivacionais (SIMPSON et al., 1997).

Sobre o tempo de duração, os programas de curta duração podem ajudar os estudantes a desenvolver seu conhecimento e a usarem efetivamente as estratégias autorregulatórias (HOFER; YU; PINTRICH, 1998). A esse respeito, Dignath, Buettner e Langfeldt (2008) afirmaram que o impacto positivo no comportamento dos alunos aumenta à medida que diminui o número de encontros.

Diante da diversidade de características dos programas voltados ao fomento da ARA, Hofer, Yu e Pintrich (1998) afirmam que não existe um único caminho para intervir com os alunos, entretanto, é necessário que esses programas se adaptem às características dos estudantes, assim como às demandas do local/instituição de ensino superior. Em outras palavras, é preciso que o coordenador/responsável pelo programa saiba quais são as características de seu público-alvo e da instituição, local onde será viabilizado o programa. Simpson e colaboradores (1997) afirmam que as especificidades de cada curso também devem ser consideradas para auxiliar os alunos na transferência das estratégias, na identificação das causas da modificação e/ou utilização das estratégias, dos aspectos motivacionais envolvidos, além de preparar os instrutores.

Para exemplificar programas/intervenções em que o objetivo é promover a ARA, algumas experiências serão descritas conforme a ordem crescente do ano de publicação.

Lan (1998) descreve uma proposta de infusão curricular das estratégias metacognitivas em uma disciplina de estatística. Para isso, ofereceu um curso introdutório para estudantes da área de humanas e biológicas em duas modalidades. Uma delas consistia no oferecimento do curso em duas vezes na semana por 16 semanas; a outra modalidade correspondia a uma hora e meia por dia durante seis semanas (curso de verão). Para obter um número suficiente de participantes na pesquisa, ofereceu a disciplina por quatro semestres, para grupos de 20 a 25 alunos, tendo padronizado os conteúdos, os protocolos, as avaliações e os instrumentos utilizados.

Desta maneira, aos participantes dos três primeiros semestres foram fornecidos protocolos que permitiam o automonitoramento (monitorar as próprias atividades de aprendizagem); em relação aos participantes do quarto semestre, houve o monitoramento-instrução (monitorar atividades de ensino do instrutor). Os estudantes do quarto semestre, portanto, fizeram parte do grupo controle. Durante o curso, os alunos foram requisitados a registrar em protocolo as informações referentes ao texto lido (previsto em cronograma), a discussão e o tempo despendido no estudo, a atribuir um valor à sua capacidade de resolver os problemas, além de preencher os instrumentos de autorrelato e realizar as provas de conhecimento. Os protocolos eram preenchidos para cada tópico abordado em sala de aula e eram considerados parte das atividades da disciplina (LAN, 1998).

De acordo com análises quantitativas, os alunos que monitoravam suas próprias atividades de aprendizagem desempenharam-se melhor no exame do que os outros, além de terem apresentado maior frequência no uso das estratégias autorregulatórias como a

autoavaliação, estrutura do ambiente, ensaio/memorização e revisão de testes anteriores. Para Lan (1998), o uso de mais estratégias pode ser a evidência de que a autorregulação inicia a prática autorreflexiva do aprendiz, o que, por sua vez, reflete em novos aspectos do processo de aprendizagem.

Diante das análises qualitativas, nota-se que as anotações nos protocolos auxiliaram a compreender como o automonitoramento possibilita a prática autorreflexiva na aprendizagem dos estudantes, seja para refletir acerca de sua aprendizagem em sala de aula, seja para diagnosticar sua falta de conhecimento. Como implicações práticas, o autor afirma que o protocolo é eficiente, pois favorece o automonitoramento – componente relevante da autorregulação – e, portanto, deveria ser introduzido pelos professores para que fosse internalizado pelos estudantes (LAN, 1998).

Da mesma forma que Lan (1998), Hofer, Yu e Pintrich (1998) ofereceram um curso com a finalidade de ensinar estratégias autorregulatórias a estudantes universitários da Universidade de Michigan, localizada nos Estados Unidos da América (EUA), a fim de que eles tivessem controle e se tornassem mais autorreflexivos e estratégicos acerca de seu processo de aprendizagem.

Sob fundamentação da psicologia cognitiva, os conteúdos abordados eram referentes a processamento da informação, anotação, preparação com base em exames anteriores, estabelecimentos de metas e gerenciamento de tempo. Por ser uma atividade justaposta ao currículo formal, caracterizou-se como disciplina oferecida a cerca de 25 alunos dos dois primeiros anos de formação, com carga horária de quatro horas semanais, divididas entre as tarefas de casa e as atividades em laboratório. Em laboratório, os estudantes trocavam as tarefas de casa, analisavam as dos colegas para dar e ouvir sugestões e opiniões, trabalhavam em grupos, sintetizavam o tema da discussão; em casa, desenvolviam um diário ao longo da semana, onde descreviam seu estudo e relatavam sua aprendizagem e motivação. Na semana seguinte, o diário era lido, avaliado e devolvido pelo instrutor com comentários.

Para os autores desta pesquisa, o diário promove o pensamento metacognitivo quando os alunos descrevem as estratégias específicas e seus efeitos no estudo e em seu desempenho, e a discussão em grupo, além de promover o pensamento metacognitivo, encoraja o estudante à autorreflexão.

VanderStoep e Pintrich desenvolveram, em 2003, um material em formato de livro para que estudantes pudessem acompanhar o seminário de primeiro ano voltado para a promoção da

autorregulação da aprendizagem. Em 2008, editaram uma nova versão intitulada *Learning to Learn: the skill and will of college success*. Os conteúdos abordados dizem respeito a como se tornar um aprendiz autorregulado, por meio do estabelecimento de metas, da motivação, do gerenciamento das fontes externas e internas, da atenção e da memória, da cognição e metacognição, das anotações, da leitura e escrita, da realização de provas, do pensamento crítico e da resolução de problemas. Para cada conteúdo há uma explicação teórica, uma quantidade de itens que possibilita a autoavaliação, dicas práticas para a “sobrevivência” na vida acadêmica e espaços para a realização de atividades (VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008).

Com uma proposta mais circunscrita na leitura, Sánchez (2004) trata de um procedimento de autorregulação de aprendizagem para universitários segundo um modelo de estratégia de leitura significativa de textos, desenvolvido por ele mesmo em 1990. Essa intervenção focou estratégias para ler e compreender de forma significativa os textos, ou seja, focou na aquisição, codificação e recuperação da informação, e nas estratégias metacognitivas e de apoio, para que pudessem ser utilizadas, posteriormente, em atividades centradas na aprendizagem autônoma.

Essas estratégias eram constituídas por sequência flexível e recorrente de cinco operações mentais de processamento de informação escrita, de livros e artigos, por exemplo, que facilitavam o armazenamento semântico de conhecimentos teórico-conceituais, como: sublinhar, elaborar paráfrases, identificar estruturas textuais, elaborar mapas conceituais e realizar autoperguntas. Participaram deste estudo 211 alunos, de diferentes anos (1o, 3o e 5o), que compuseram três grupos experimentais e três grupos de controle; a pesquisa foi desenvolvida, em parte, no horário normal de aula.

No que se refere aos resultados, a intervenção apresentou dados a favor da formação em três critérios: um incremento no domínio das estratégias trabalhadas; uma transferência dos efeitos da intervenção no rendimento; e uma durabilidade dos efeitos medida três meses após a intervenção.

Com uma proposta de encorajar a autorregulação da aprendizagem em estudantes dos dois primeiros anos do ensino superior, Schloemer e Brenan (2006) propuseram um curso, com duração de dois semestres, em que foram trabalhados os conteúdos estabelecimento de metas, automonitoramento e estratégias de aprendizagem. Uma lista de competências almejadas pela instituição de ensino superior foi apresentada aos alunos, e, a partir dela, eles descreviam duas consequências de aprendizagem que auxiliariam no desenvolvimento de uma ou mais

competências. Para encorajar os estudantes a monitorar seu progresso, eles completavam uma breve pesquisa semanal e realizavam duas avaliações por semestre. Além disso, no final de semana, estimavam o número de horas investido na realização das atividades de aprendizagem (leitura e tarefas acadêmicas, por exemplo) e nas atividades não obrigatórias. O instrutor revisava e fornecia *feedback* para avaliar a aplicabilidade.

Como resultado, os autores observaram mudanças comportamentais e atitudinais a favor do comportamento autorregulado, à medida que identificaram que a realização da avaliação semanal possibilitava oportunidade para o estudante considerar sua “abertura” no processo de aprendizagem, por compartilhar o tempo em várias atividades, por dedicar-se mais à atividade de leitura e por buscar ajuda de professores mais frequentemente para a realização de exames. Ao compararem o comportamento dos estudantes que não participaram do primeiro semestre com o daqueles que participaram dos dois semestres, observaram que os estudantes se sentiam menos preparados em relação às atividades acadêmicas e menos confortáveis para modificar seus comportamentos diante das demandas do curso e/ou professores.

Nesta mesma linha de promover a ARA, Zimmerman, Bonner e Kovach (2008) descrevem uma proposta via atuação do professor. Consideram que é função do professor ajudar os alunos a assumir a responsabilidade por seu próprio progresso e, com base nisso, sugerem que os professores incitem habilidades nos alunos para aumentar e eliminar hábitos improdutivos a partir do modelo de academia educacional, a saber, autoavaliar e monitorar, estabelecer metas e planejar atividades, implementar as estratégias e monitorar, e, por último, avaliar o resultado estratégico. Essa intervenção foi construída a partir do modelo teórico de Zimmerman (2002; 2000).

As habilidades descritas são: i. gerenciamento e planejamento do tempo; ii. compreensão textual e sumarização; iii. anotações em aula; iv. preparação para os testes e antecipação; e v. escrita. Essas habilidades podem ser implementadas durante as aulas regulares, o que corresponde a aproximadamente cinco semanas para cada habilidade. Os autores ainda afirmam que cada habilidade pode ser introduzida de maneira separada a partir dos objetivos da instrução. Além disso, reconhecem que as tarefas de casa são ferramentas imprescindíveis para treinar a ARA (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008).

Outra maneira de promover a ARA durante o processo de aprendizagem e em sala de aula é utilizar os protocolos de aprendizagem. Os protocolos de aprendizagem são definidos como

uma maneira autoguiada da escrita que permitem a elaboração e reflexão dos conteúdos de aprendizagem e podem vir a promover os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na autorregulação da aprendizagem (NÜCKLES; HÜBNER; RENKL, 2009). No protocolo de aprendizagem, o processamento cognitivo pode ser visualizado à medida que os estudantes exteriorizam os pensamentos por escrito, e por sua vez podem também facilitar o processamento metacognitivo, ou seja, pensar sobre os próprios processos de aprendizagem e, assim, ajudar o aluno a estabelecer as estratégias regulatórias essenciais: o monitoramento da compreensão e a avaliação dos resultados da aprendizagem. Monitorar a compreensão durante a produção de um protocolo de aprendizagem (Fase de desempenho, segundo o Modelo da ARA de Zimmerman) permite a identificação de lacunas do conhecimento e dificuldades de compreensão. Se esses impasses são detectados nesta fase, o aluno pode definir a meta na fase da Autorreflexão para planejar as atividades de reparação, a fim de superar as dificuldades identificadas e aumentar a sua compreensão.

Dessa maneira, conduziram uma pesquisa experimental com 103 estudantes do ensino superior alemão, sendo a maioria do sexo feminino para avaliar a eficácia de protocolos de aprendizagem. Os estudantes foram alocados, aleatoriamente, em cinco condições experimentais, as quais variaram em função da solicitação de estratégias cognitivas e/ou metacognitivas, a saber, 1. Sem condições, 2. Condição da solicitação cognitiva, 3. Condição solicitação metacognitiva, 4. Mista condição de estratégias corretivas e sem planejamento e, 5. Mista condição de estratégias corretivas com planejamento. Os resultados obtidos demonstraram que a solicitação cognitiva é eficaz para aumentar as estratégias cognitivas de aprendizagem enquanto que a solicitação de monitoramento é eficaz para a promoção de estratégias de monitoramento. A solicitação metacognitiva foi favorecida pelo fato de os estudantes terem a oportunidade de revisar os seus protocolos de aprendizagem a partir de um modelo oferecido, pois puderam avaliar a sua compreensão e a resolver problemas. Os alunos que escreveram nos protocolos de aprendizagem, com a solicitação cognitiva ou metacognitiva, tiveram melhor desempenho nos testes de conhecimento comparado com os alunos do grupo controle (NÜCKLES; HÜBNER; RENKL, 2009).

Para os autores, a mistura da solicitação cognitiva e metacognitiva incluindo instruções para o planejamento de estratégias produziu maior sucesso da aprendizagem, uma vez que encorajou os alunos a autorregular a aprendizagem nas três fases: planejamento e estratégias

corretivas, organização, elaboração e monitoramento da compreensão. Além disso, recomendaram que os alunos adotem a escrita de protocolos de aprendizagem como forma de acompanhar o curso para regular os novos conteúdos de aprendizagem (NÜCKLES; HÜBNER; RENKL, 2009).

Em 2008, Seco et al. descreveram um programa oferecido por meio do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE), do Instituto Politécnico de Leiria/Portugal. O objetivo era apoiar o desenvolvimento das capacidades de identificar as estratégias de estudo mais adequadas para cada situação e compreender suas vantagens, além de assegurar o conhecimento e os domínios específicos para adaptação, modificação e transferência dessas estratégias. O programa teve duração de dez horas, subdivididas em três dias, e foi conduzido por quatro técnicos, em função dos diversos *campi* que a instituição possui. As estratégias trabalhadas foram: estabelecimento de metas, atenção, memória, gestão de tempo *versus* procrastinação, motivação e dificuldades de estudos por meio de exercícios práticos, tempestade de ideias, dinâmicas de grupo, debate e trocas de experiências.

Mullen (2011) descreve outra possibilidade para o ensino superior denominada tutoria autorregulada, voltada para alunos que cursam a pós-graduação, neste caso, o doutorado. Embora a autora não descreva uma proposta de tutoria autorregulada a ser oferecida aos estudantes, ela apresenta a relação entre ambos os conceitos a partir de diferentes compreensões, de acordo com a literatura sobre tutoria, à luz da realidade dos programas de pós-graduação norte-americanos. Afirma que ambos, tutoria e autorregulação, apresentam em comum conceitos como estabelecimento de metas, crenças de autoeficácia, importância do automonitoramento e da metacognição e, por último, modelação, uma vez que “a autorregulação da aprendizagem é inerente aos processos de tutoria” (MULLEN, 2011, p. 139). Para a autora, os principais componentes da tutoria autorregulada são modelação e estabelecimento de metas, por serem essenciais à aprendizagem. Além disso, conhecer mais sobre como os alunos pensam pode servir para instrumentar os tutores, além de capacitar as pessoas envolvidas e os programas de pós-graduação.

As iniciativas, anteriormente descritas, são experiências sociais viabilizadas por pesquisadores/docentes e pelas instituições de ensino superior que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da ARA, evidenciando, assim, o papel da instituição, dos instrutores/pesquisadores, dos docentes e dos próprios estudantes. Além do mais, descreveram o

uso de técnicas como modelação, *feedback*, registro de informações, dinâmicas de grupo, debate, trocas de experiências, assim como a promoção de estratégias autorregulatórias, tais como: estabelecimento de metas, leitura autorregulada, atenção, memória, motivação, enfrentamento de dificuldades de estudos por meio de exercícios práticos, gestão de tempo *versus* procrastinação.

As técnicas mencionadas anteriormente são endossadas por Schunk e Ertmer (2000), Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), Zimmerman (1998) e Rosário e Polydoro (2012) para o desenvolvimento de intervenções cujo propósito seja promover a ARA.

### 2.3 Programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior”

Entre as opções de programas disponíveis para promover a ARA de estudantes do ensino superior, selecionou-se o programa intitulado “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na Educação Superior” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2006; 2012a) para investigar a sua eficácia em estudantes brasileiros. A escolha por esse programa foi em função de seus pilares: a teoria social cognitiva, a modelação e a narrativa (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012; ROSÁRIO et al., 2012a), assim como por ele apresentar estratégias pertinentes aos estudantes da educação superior brasileira.

Tomou-se como fundamentação a TSC e, especialmente, o processo de ARA de Zimmerman (2000; 2002), Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) e Rosário (2004), que definiram a ARA como sendo processual e composta por três fases: Planejar, Executar e Avaliar (PLEA) as condições externas e internas (Figura 2).



FIGURA 2 Representação gráfica do modelo PLEA (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO, 2004)

Na fase do Planejamento, pressupõe-se que o sujeito se automonitore e estabeleça suas metas para a realização de uma tarefa, na tentativa de reduzir a distância que o separa da meta final, além de identificar as condições do ambiente, seus recursos pessoais e/ou estratégias de aprendizagem.

A fase da Execução, como o próprio nome indica, corresponde ao sujeito efetivar a tarefa conforme planejou, implementando estratégias para atingir o resultado esperado. Nessa fase, o aluno se automonitora para avaliar a eficácia das estratégias a partir das metas estabelecidas.

Na fase da Avaliação, o sujeito compara o resultado com as metas estabelecidas inicialmente, com sua adequação ou não; portanto, avalia as consequências de seu desempenho. Para Rosário (2004), a autorregulação ocorre em um processo cíclico, haja vista que o sujeito apenas avalia suas atividades à medida que as planeja. Além disso, em cada fase do processo autorregulatório, há a possibilidade de ocorrer todo o processo conforme descrito, ou seja, o processo autorregulatório intrafases (ROSÁRIO et al., 2012a; POLYDORO; AZZI, 2009).

A partir da Figura 2, observa-se o dinamismo da ARA, pois em cada fase há a sobreposição do processo cíclico das três fases que compõem seu modelo (ROSÁRIO, 2004), possibilitando “[...] uma análise mais processual do fenômeno já que define que as tarefas correspondentes a cada fase do processo sejam planejadas, realizadas e avaliadas” (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 85).

Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) e Rosário (2004) desenvolveram esse modelo aqui apresentado, o qual se configura como uma síntese, e, por isso, um modelo parcimonioso

(ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a; 2006; ROSÁRIO, 2004), por facilitar a visualização dos subprocessos da autorregulação e por contribuir para o desenvolvimento de intervenções. Intervenções com a finalidade de promover os processos da autorregulação da aprendizagem de estudantes de diferentes níveis de ensino: ciclo básico, fundamental e superior.

Além do modelo teórico, outro pilar do programa é a modelação (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012; ROSÁRIO et al., 2012a), que é o processo pelo qual os observadores alteram pensamentos, crenças e comportamentos após o desempenho do outro (SCHUNK, 2001). Os modelos podem ser reais ou simbólicos, mas, independentemente de qual for usado, é importante que haja similaridade do modelo com o aluno, porque os efeitos motivacionais da aprendizagem por observação vicária estão relacionados à percepção da capacidade de realizar determinada ação ou alterar pensamentos, que seriam as crenças de autoeficácia (SCHUNK, 2001). Neste caso, Gervásio e Umbigo, além de outros personagens nas estórias do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, servem de modelos, a fim de ensinar estratégias e o automonitoramento. Além desses personagens, professores, pares e outros adultos podem ser outros modelos influentes para os alunos (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012).

A narrativa é outro pilar estruturante do programa, por ser mais uma oportunidade para que as pessoas tenham consciência de um conjunto de conhecimentos e comportamentos autorregulatórios que utilizam ou sabem que deveriam utilizar em sua aprendizagem (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO, 2004). Além disso, a narrativa desse programa tem sua relevância alocada em dois aspectos. O primeiro deles está relacionado à função educativa das estórias para munir os alunos de conhecimentos que serão úteis futuramente. No segundo aspecto, as estórias possibilitam outro tipo conhecimento não vinculado diretamente à aquisição de conhecimento, mas a uma aprendizagem profunda (ROSÁRIO et al., 2012).

Com base nesses pilares, além de o programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a; 2006) ter sido desenvolvido para os ingressantes do ensino superior e adaptado para a realidade brasileira, os autores também desenvolveram o programa Sarilhos do Amarelo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007), também adaptado para a realidade brasileira com o título Travessuras do Amarelo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA,

2012b), embora voltado para crianças de faixa etária entre cinco e dez anos; e o programa (Des)venturas do Testas (ROSÁRIO, 2004), destinado a crianças do ensino fundamental.

Mais especificamente, o programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo é composto de 14 cartas (ver Quadro 2), assinadas pelo aluno – Gervásio ou por seu Umbigo.

QUADRO 2 Descrição dos títulos e das estratégias de aprendizagem utilizados no programa “Carta do Gervásio ao seu umbigo”

| Nº | CARTAS-TÍTULO  | ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM   |
|----|--|---|
| 0  | <i>Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como calouro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. Boa viagem.</i>                       |   |
| 1  | <i>Aliás, o que é exatamente integrar-se bem à Universidade?</i>   | Organização de tempo, estabelecimento de horários.  |
| 2  | <i>Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus hobbies, na prática de esportes, nas relações com os outros, na minha preguiça...?</i> | Estabelecimento de objetivos: de curto, médio e longo prazos.   |
| 3  | <i>Como posso realizar melhores anotações?</i>   | Organização dos conteúdos e do material de aprendizagem (estratégias cognitivas).                           |
| 4  | <i>Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio?</i>   | Tomada de consciência do tempo gasto e do tempo perdido, reconhecimento de distratores internos e externos. |
| 5  | <i>Por que esquecemos?</i>   | O funcionamento da memória.   |
| 6  | <i>Quem governa a sua aprendizagem? Você sabe como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar?</i>  | Autorregulação segundo o modelo cíclico PLEA.   |
| 7  | <i>Qual dessas afirmações está certa?</i>  | Resolução de problemas.   |
| 8  | <i>Como os problemas são resolvidos?</i>   | Resolução de problemas.   |
| 9  | <i>Conto com você para resolver?</i>   | Resolução de problemas.   |
| 10 | <i>Como é que você consegue ter esta disciplina tão organizada? Como é que você consegue preparar a prova com tanta intensidade?</i>   | Preparação para a prova.  |
| 11 | <i>O estudo deve ser diferente em função do tipo de provas?</i>  | Especificidade de cada prova.   |
| 12 | <i>Afinal, o que é isso de ansiedade frente às provas?</i>   | Como administrar a ansiedade diante das provas.   |
| 13 | <i>Como vai o seu estudo, Gervásio?</i>  | Questionamento sobre as implicações das aprendizagens para a sua vida.                                      |

Fonte: Rosário; Núñez; González-Pienda (2006; 2012a)

O aluno Gervásio caracteriza-se por ter saído da casa de seus pais para residir em local próximo da universidade. Em suas cartas, ele descreve experiências negativas e positivas acerca principalmente de suas vivências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo. O Umbigo tem a função de dialogar com Gervásio – metáfora da autorreflexão –, seja para mostrar-lhe outras possibilidades de pensamento e/ou comportamentos, seja por ser provocado por reflexões, questionamentos e orientações (ROSÁRIO et al., 2012a).

Cada carta se propõe a implementar uma ou mais estratégias de aprendizagem, que podem ser organizadas segundo a fase da ARA, de acordo com o modelo PLEA. Na fase do Planejamento, as estratégias são autoavaliação, estabelecimento de objetivos, estrutura ambiental e procura de ajuda social. Na fase da Execução, as estratégias são organização, gestão do tempo, anotações, listas de coisas a fazer, resolução de problemas e diferentes tipos de memória. Na fase da Avaliação, as estratégias são autoconsequências e revisão de dados (ROSÁRIO, 2004), conforme evidencia o Quadro 3.

QUADRO 3 Estratégias de aprendizagem organizadas segundo as fases do processo de autorregulação da aprendizagem, modelo PLEA

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Planejamento</b> | <b>AUTOAVALIAÇÃO</b><br>As avaliações dos alunos sobre a qualidade ou os progressos de seu trabalho.  |
|                     | <b>ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS</b><br>Planejamento, organização do tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos.                                       |
|                     | <b>ESTRUTURA AMBIENTAL</b><br>Os esforços dos alunos para selecionar ou alterar o ambiente físico, de modo a promover a aprendizagem.                                       |
|                     | <b>PROCURA DE AJUDA SOCIAL</b><br>As iniciativas e os esforços dos alunos para procurar ajuda dos pares, professores e adultos.   |
| <b>Execução</b>     | <b>ORGANIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO</b><br>As iniciativas dos alunos para reorganizar os materiais, melhorando a aprendizagem.   |
|                     | <b>PROCURA DE INFORMAÇÃO</b><br>Os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não sociais quando realizam uma tarefa escolar.                             |
|                     | <b>ANOTAÇÕES</b><br>Os esforços dos alunos para registrar eventos ou resultados.  |
|                     | <b>REPETIÇÃO E MEMORIZAÇÃO</b><br>As iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.  |
| <b>Avaliação</b>    | <b>AUTOCONSEQUÊNCIAS</b><br>A imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.   |
|                     | <b>REVISÃO DE DADOS</b><br>Os esforços e as iniciativas dos alunos para reler notas, testes, livros-texto, a fim de se preparem para uma aula ou para um exercício escrito. |

Fontes: Rosário; Núñez; González-Pienda (2007) e Rosário (2004).

O conteúdo das cartas, além de promover a autorregulação da aprendizagem, possibilita o desenvolvimento de competências de natureza instrumental, interpessoal e sistêmica. As competências de natureza instrumental dizem respeito à capacidade de analisar e sintetizar a informação; procurar e combinar informação de fontes diversas; organizar, planejar e programar tarefas no tempo, além de conhecer e exercitar estratégias de tomada de decisão. A competência interpessoal diz respeito ao trabalho em equipe e à importância do papel de cada um no produto final. A competência sistêmica implica a aplicação do conhecimento na prática; saber investigar e aprender; ter capacidade de adaptação a novas situações com soluções divergentes; trabalho autônomo e independente; e necessidade do empenho pessoal para alcançar sucesso (NUNES, 2009; ROSÁRIO; POLYDORO, 2012).

Com base no conteúdo das cartas que compõem o programa, serão descritas a seguir, de forma breve, as pesquisas realizadas por diversos pesquisadores em realidades distintas. O critério para organizar esta descrição foi a ordem crescente do ano de publicação das pesquisas.

Em 2005, foi realizado o primeiro estudo com o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. Rosário e colaboradores tiveram como objetivo realizar intervenção com o programa em 15 alunos do curso de Administração Pública, em uma universidade de Portugal. A maioria dos participantes era do sexo feminino e a média de idade era de 19,6 anos. Foram avaliados os enfoques de aprendizagem e a autorregulação da aprendizagem.

A intervenção foi realizada em seis sessões de uma hora cada, acompanhadas por três investigadores, mas as cartas utilizadas não foram descritas. A partir dos resultados quantitativos, foram obtidas correlação negativa entre a autorregulação da aprendizagem e o enfoque superficial, e correlação positiva com o enfoque profundo. Apesar de poucos resultados estatisticamente significantes, a análise qualitativa apontou mudanças no comportamento dos alunos, no sentido de um trabalho acadêmico qualitativamente mais robusto e autorregulado.

Pina et al. (2006) avaliaram 68 estudantes ingressantes dos cursos de Educação Física e Pedagogia de universidades espanholas, para aferirem a eficácia do programa. A maioria dos participantes era do sexo feminino, com idade média de 19,8 anos. Foram avaliados os enfoques de aprendizagem, a autorregulação da aprendizagem, a aprendizagem observada e o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem.

Na intervenção, composta de seis sessões de uma hora cada, os alunos liam, discutiam e socializavam os conteúdos da carta, e, ao final, o instrutor realizava uma síntese. Embora, também tenham sido mencionadas as cartas utilizadas, concluiu-se que o programa é eficaz, pois os alunos obtiveram um resultado maior no pós-teste no que se refere ao conhecimento das estratégias de aprendizagem, além de terem apresentado respostas mais complexas quando analisadas pelos pesquisadores à luz do instrumento *Structures of the Observed Learning Outcome* (SOLO), o qual avalia a aprendizagem observada.

Solano (2006) relata a oferta do programa para alunos ingressantes de uma universidade da Espanha, de dois diferentes cursos, a saber: Psicologia e Educação Infantil. Um de seus objetivos era mensurar o nível de eficácia da intervenção para a melhora dos processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos. Participaram do estudo, no total, 99 alunos, a maioria mulheres, sendo que 51 alunos cursavam o primeiro ano do curso de Educação Infantil e 48 alunos, o 3º ano de Psicologia. Quanto à idade, 98% dos estudantes tinham entre 17 e 22 anos.

O programa foi obrigatório para os alunos do curso de Educação Infantil e voluntário para os alunos de Psicologia. Foram avaliados a autorregulação da aprendizagem, o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem e a aprendizagem observada, além da instrumentalidade percebida, a autoeficácia para autorregular-se e a autorregulação da aprendizagem a partir de textos, para ambos os cursos.

Em seu estudo, Solano (2006) utilizou delineamento quase experimental, com a presença de Grupo Experimental (GE) e de Grupo Controle (GC), com pré e pós-teste para o curso de Psicologia e sem a presença de GC para o curso de Educação Infantil. Foi realizada a intervenção a partir das cartas 1, 3, 5, 6, 10 e 11 em oito sessões, de uma hora cada, sendo que na primeira e na última sessão os instrumentos foram aplicados. Em cada sessão, os alunos faziam a leitura silenciosa das cartas, discutiam, realizavam as atividades e socializavam com o grupo. A síntese era realizada pelo instrutor.

Os alunos dos cursos de Psicologia e Educação Infantil apresentaram melhoras estatisticamente significantes no pós-teste a favor da aprendizagem observada e do conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem. Embora tenham relatado estudar mais, os alunos de Psicologia perceberam-se menos eficazes do que os ingressantes do curso de Educação Infantil.

Contando com a participação de 66 alunos provenientes de uma universidade espanhola, Rosário et al. (2007) analisaram a eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”.

Destes alunos, 42 fizeram parte do grupo controle e 24 do grupo experimental, sendo a média de idade 20,6 e 19,3, respectivamente. Foram avaliados os enfoques de aprendizagem, a autorregulação da aprendizagem, o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, além da instrumentalidade percebida para autorregular-se e aprendizagem observada. Foram utilizadas as cartas 1, 3, 5, 6, 10 e 11. No total, foram seis sessões semanais de uma hora cada, em que os alunos liam os conteúdos abordados nas cartas em pequenos grupos, discutiam e refletiam sobre eles, realizavam as atividades, e, por fim, os tópicos trabalhados eram sumarizados pelo coordenador.

Os resultados demonstraram que os alunos participantes do grupo experimental obtiveram melhor desempenho a favor do pós-teste no conhecimento das estratégias de aprendizagem, na aprendizagem observada, além da diminuição de seu resultado no enfoque superficial. As diferenças entre pré e pós-teste evidenciaram a eficácia do programa.

Pina, Rosário e Tejada (2008) avaliaram estudantes de Pedagogia que estavam cursando o terceiro ano de uma universidade espanhola. Participaram do estudo 53 alunos, sendo a maioria mulheres (n = 49, 92,9%), com idade entre 19 e 21 anos (69,8%). Foram avaliados a autorregulação da aprendizagem, o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem e a autoeficácia para autorregular-se, antes e depois da intervenção.

A intervenção consistiu em seis encontros de uma hora cada, em que os alunos liam, discutiam e refletiam sobre os conteúdos abordados nas cartas em pequenos grupos, realizando posteriormente as atividades; por fim, os tópicos trabalhados eram sumarizados pelo coordenador. Foram trabalhadas as cartas 1, 3, 5, 6, 10 e 11. Os resultados demonstraram que os alunos obtiveram melhor desempenho a favor do pós-teste no conhecimento das estratégias de aprendizagem e na autoeficácia para autorregular-se.

Magalhães (2009) avaliou o impacto de um programa de promoção de competências autorregulatórias em alunos do primeiro ano com experiência de insucesso no ensino superior. Participaram do estudo oito alunos com histórico de segunda matrícula no curso de Ciências, sendo a maioria mulheres com idade média de 21,8 anos.

Foram avaliados a ARA e o conhecimento dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a coordenadora do curso. A entrevista durou 90 minutos, foi transcrita após a gravação e obteve a concordância entre os juízes de 97%. A pesquisadora interveio por meio de seis sessões de uma hora e meia cada,

sendo este período de tempo distribuído do seguinte modo: 20 minutos para a leitura da carta, 55 minutos para a discussão dos conteúdos e execução das atividades e 15 minutos finais para o instrutor organizar os tópicos em sumários. As cartas utilizadas não foram mencionadas (MAGALHÃES, 2009).

Os alunos obtiveram resultados maiores pós-intervenção na ARA e apresentaram maior conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem. A análise de conteúdo da resposta da coordenadora apontou que características como imaturidade, ausência de autonomia, dificuldade em planejar e administrar o tempo, e pouco envolvimento com as tarefas são típicas de alunos de primeiro ano, as quais, por sua vez, dificultam o sucesso durante o percurso acadêmico. Ainda segundo a coordenadora, após o programa, os alunos tornaram-se mais ativos e incentivados, pois conseguiram gerir melhor o tempo de estudos fora das horas curriculares, obtiveram melhores resultados acadêmicos no que diz respeito aos trabalhos realizados em contexto de sala de aula e no Moodle<sup>3</sup> (MAGALHÃES, 2009).

Nunes (2009) avaliou o impacto e a eficácia do programa de promoção de competências autorregulatórias em alunos do primeiro ano com experiência de insucesso no ensino superior. Participaram do estudo oito alunos, com média de idade de 21,8 anos, do curso de Ciências. Foram avaliados os enfoques de aprendizagem, a autorregulação da aprendizagem, o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, além da instrumentalidade percebida e da autoeficácia percebida para autorregular-se. As cartas 0, 1 e 6 foram as únicas mencionadas no estudo. O procedimento adotado foi o mesmo de Magalhães (2009). Os alunos obtiveram resultados favoráveis no pós-teste acerca da ARA e do conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, e o enfoque superficial diminuiu significativamente em relação ao medido no pré-teste.

Rosário et al. (2010a) objetivaram aumentar a ARA de 100 estudantes do primeiro ano, do curso de Economia, de uma instituição europeia. Desses, 42 compuseram o grupo controle e 58 compuseram o grupo experimental, ambos com média de idade de 18 anos, sendo a maioria mulheres. Foram avaliados os enfoques de aprendizagem, além do conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem. As cartas do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” trabalhadas foram: 1, 2, 3, 4, 6, 12, em seis sessões, com duas horas cada. Os alunos eram

---

<sup>3</sup> Acrônimo de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”. É um Sistema *Open Source* de Gerenciamento de Cursos - *Course Management System* (CMS), também conhecido como *Learning Management System* (LMS) ou um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (MOODLE. Disponível em: <<http://moodle.org/about/>>. Acesso em: 10/10/2010).

requisitados a trabalhar em pequenos grupos; liam e discutiam os tópicos presentes na carta, e, ao final de cada sessão, o instrutor organizava os tópicos em sumários. Os resultados demonstraram que o grupo experimental evidenciou aumento acerca do conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem e diminuição no enfoque superficial.

A fim de comparar diferentes realidades, Rosário et al. (2010b) avaliaram a eficácia do programa e analisaram a precisão dos achados ao comparar duas amostras obtidas – uma em Portugal e outra na Espanha. Do programa de Portugal, participaram 92 estudantes do primeiro ano, provenientes de cursos voltados para a educação, sendo que 44 compunham o grupo controle, com média de idade de 21 anos, e 48, o grupo experimental, com idade média de 19,7, sendo a maioria mulheres. Do programa da Espanha, participaram 84 estudantes também do primeiro ano, sendo que 40 compunham o grupo controle, sendo a maioria homens, com média de idade de 20,6 anos, e 44, o grupo experimental, a maioria mulheres, com média de idade de 19,5 anos.

Foram avaliados os enfoques de aprendizagem, o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, a instrumentalidade percebida e a autoeficácia para autorregular-se. Foram utilizadas as cartas 1, 2, 3, 4, 6, 12, durante seis sessões, com duração de 90 minutos cada, uma vez por semana. Os alunos foram divididos em pequenos grupos, nos quais realizavam a leitura silenciosa e individual das cartas, para posteriormente discutirem ideias e resolverem as atividades. Ao final, o instrutor resumizava as principais ideias. Em ambas as amostras, os alunos obtiveram resultados inferiores em enfoque superficial e superiores no conhecimento das estratégias de aprendizagem e na ARA a favor do pós-teste.

Em outro estudo, Rosário et al. (2010c) tiveram como objetivo avaliar a eficácia do programa em alunos do primeiro ano com experiência de insucesso na universidade, com base no delineamento quase-experimental, sem a presença do grupo controle. Participaram 18 alunos, sendo a maioria mulheres, com idade média de 21,88. O programa foi oferecido a partir de seis sessões semanais de 90 minutos cada uma. Em cada sessão, o objetivo era delineado, havia leitura e troca de ideias, resolução de problemas, a promoção e o fomento do trabalho de equipe, mais a sumarização dos principais tópicos. Os instrumentos utilizados foram para aferir os enfoques de aprendizagem, o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, a instrumentalidade percebida e a autoeficácia para autorregular-se e a percepção de autorregulação da aprendizagem. Constatou-se que os resultados de todas as variáveis foram favoráveis a favor

do pós-teste, exceto para a variável instrumentalidade, evidenciando, dessa maneira, que o programa é eficaz na promoção e no reforço da ARA de estudantes com insucesso escolar. Isso indica que a metodologia narrativa, a experiência vicariante, a discussão em grupo, a oportunidade de aprender novas estratégias de aprendizagem e outras transversais ao curso foram fatores que contribuíram para o resultado superior dos alunos após o contato com o programa.

Cerezo (2010) objetivou mensurar a eficácia, a efetividade e a eficiência do programa nos formatos virtual e presencial. Utilizou o delineamento quase experimental, com a presença de GE e GC e do pré e pós-teste. Participaram do estudo 576 alunos, cursistas do terceiro ano do curso de Psicologia e/ou Magistério, sendo a maioria mulheres, com média de idade de 20 anos. As 14 cartas do programa foram utilizadas em 13 sessões no formato virtual e em 15 sessões no formato presencial, mantendo seu formato na íntegra e na ordem sugerida pelos autores.

Por meio de instrumentos, os enfoques de aprendizagem, a ARA e o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, além da instrumentalidade percebida e a da autoeficácia para autorregular-se foram avaliados. Concluiu-se que o programa é eficaz, pois em ambos os formatos houve impacto positivo sobre a variável motivacional (a percepção de autoeficácia) e sobre as variáveis cognitivas (conhecimento declarativo das estratégias de aprendizagem, uso da autorregulação da aprendizagem), além de o enfoque superficial ter diminuído e o enfoque profundo e o número de horas de estudo terem aumentado.

A autora afirmou que o formato virtual oferece mais benefícios do que o presencial, pois aperfeiçoa o processo de aprendizagem dos alunos e promove melhor rendimento, haja vista que eles se dedicaram menos horas do que os alunos que participaram do formato presencial.

A efetividade do programa foi mensurada por meio de uma medida de autorrelato, pela qual os alunos avaliaram o material utilizado e o procedimento acerca dos critérios: interesse, utilidade, clareza e aplicabilidade do material, além das consequências e reflexões para seu estudo. A autora analisou as respostas por meio das análises quantitativa e qualitativa e constatou que, de maneira geral, os alunos consideram o programa, em ambos os formatos, de grande utilidade. Contudo, os alunos submetidos ao formato virtual apresentaram mais oportunidades para refletir sobre sua forma de estudar do que os participantes do formato presencial. A eficiência do programa foi mensurada a partir da relação custo-benefício de sua aplicação, em ambos os formatos, e suas implicações para os docentes e discentes. O formato virtual, segundo

os alunos, apresentou mais vantagens, uma vez que é flexível e requisita menos do docente e materiais (CEREZO, 2010).

Núñez e colaboradores (2011) objetivaram averiguar a eficácia do mesmo programa no formato virtual exclusivamente, em estudantes universitários, para dotá-los de um conjunto de estratégias que lhes permitisse abordar seus processos de aprendizagem de forma mais autônoma e competente. O programa foi implementado por meio da plataforma *Moodle* de uma universidade espanhola. As 14 cartas do programa foram utilizadas ao longo de 13 sessões e ficaram disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem aos alunos durante um período de 15 dias, para que eles pudessem entregar as atividades e ter o *feedback* do instrutor. Além disso, os estudantes dispunham de espaço para realizar debates sobre as atividades e os conteúdos lidos nas cartas.

A metodologia utilizada foi o delineamento quase experimental com pré e pós-teste. Participaram do estudo 373 estudantes do terceiro ano dos cursos de Educação e de Psicologia, sendo 167 do GE e 206 do GC. A maioria era composta de mulheres. As variáveis dependentes aferidas tanto no pré como nos pós-teste foram o conhecimento declarativo de estratégias de aprendizagem, o uso da macroestratégia da aprendizagem autorregulada planejamento–execução–avaliação por meio de textos, enfoques de aprendizagem e rendimento acadêmico.

Os resultados indicaram que, após a intervenção, os estudantes do GE, em comparação aos do GC, exibiram mais conhecimento sobre as estratégias autorregulatórias, reportavam mais o uso de estratégias de autorregulação quando trabalhavam com textos, usavam menos o enfoque superficial e mais o profundo em seus estudos acadêmicos e obtiveram maior desempenho acadêmico ao final do ano. Além disso, observou-se que o tamanho do efeito da intervenção nas variáveis foi importante, pois alcançou 41,9%, o que significa dizer que as diferenças obtidas nas variáveis dependentes aferidas no pós-teste são responsáveis por grande parte da variabilidade (NÚÑEZ et al., 2011).

No Brasil, há registro de que algumas cartas do programa foram inseridas na disciplina Psicologia Educacional do oitavo semestre do curso de Pedagogia (POLYDORO; ROSÁRIO; FREITAS, 2012), com o objetivo de oferecer aos estudantes condições favoráveis à aprendizagem e de fortalecer a ARA. O uso das cartas nessa disciplina despertou a identificação com o personagem e suas vivências, provocou o envolvimento no processo de discussão sobre a aprendizagem, bem como foi eficaz na promoção da autorregulação do estudante “futuro

professor”. Neste sentido, ratifica-se a relevância de inserir algumas das cartas do programa na grade curricular de determinadas disciplinas.

A partir da descrição destes estudos, observa-se que o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” foi oferecido a diversos estudantes do ensino superior: ingressantes e intermediários (que cursavam o terceiro ano do curso e/ou refaziam o primeiro ano), provenientes de diferentes cursos de graduação, a saber: Administração, Educação Física, Pedagogia, Ciências, Economia, Psicologia e Educação. Sete estudos mencionaram alunos submetidos ao programa na condição de não ingressantes: Polydoro, Rosário e Freitas (2012), Núñez et al. (2011), Cerezo (2010), Rosário et al. (2010c) e Solano (2006) e avaliaram alunos que estavam na fase intermediária do curso, enquanto Nunes (2009), Magalhães (2009) e Rosário et al. (2010c) avaliaram alunos reingressantes – aqueles que refaziam o primeiro ano –, por terem apresentado insucesso escolar na condição de ingressante.

As mulheres eram maioria em todos os estudos, exceto no desenvolvido por Rosário et al. (2010b). A média aproximada de participantes foi de 240 alunos, variando significativamente de estudo para estudo, com média de 20,2 anos, caracterizando-se, assim, o aluno tradicional, justificado pelo público-alvo do programa ser o ingressante. Os alunos foram distribuídos em GE e GC de maneira não aleatória, pois cabia a eles a tarefa de se inscrever nos cursos/oficinas. Apenas no estudo da Solano (2006) o programa foi oferecido como atividade obrigatória.

Identificou-se que a maioria dos pesquisadores fez uso do total de seis encontros para desenvolver o experimento, exceto Solano (2006), que utilizou oito, Cerezo (2010), que usou 14, e Núñez e colaboradores (2011), que usaram 13. Acredita-se que a realização de seis encontros tinha o objetivo de minimizar a evasão dos alunos durante o curso/oficina.

No que se refere ao uso das cartas, a maior parte das publicações descreve todas as cartas utilizadas durante a intervenção com os alunos. Em função disso, conclui-se que as cartas mais utilizadas foram 1, 3 e 6, que estão relacionadas à integração à universidade, a como anotar melhor e ao funcionamento da ARA. As cartas 7, 8 e 9, que dizem respeito à resolução de problemas, e a 13, que faz referência à avaliação que o aluno faz de sua condição enquanto estudante, foram mencionadas nos estudos que usaram o programa completo, a saber, Cerezo (2010) e Núñez et al. (2011).

No formato presencial, cada sessão teve, no mínimo, uma hora de duração e, no máximo, duas horas. A maioria dos pesquisadores descreveu que o programa foi inserido na instituição como atividade não obrigatória, portanto, de justaposição.

No que tange aos instrumentos adotados pelos pesquisadores, foram utilizados o Inventário de Processos de Autorregulação Acadêmica (IPAA) para aferir a variável autorregulação da aprendizagem; o Questionário de Conhecimento de Estratégias de Aprendizagem (CEA) e a Estrutura de Resultados da Aprendizagem Observada ou *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO) para avaliar as variáveis cognitivas; o Questionário de Instrumentalidade Percebida, a Autoeficácia Percebida e o Inventário de Processos de Aprendizagem (IPE) para medir as variáveis motivacionais.

As variáveis cognitivas e motivacionais foram caracterizadas como dependentes, a fim de aferir o impacto do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” nos processos ligados à ARA. As variáveis manipuladas foram a autorregulação da aprendizagem e as estratégias autorregulatórias (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZALEZ-PIENDA, 2012a; 2006).

A ARA pode ser ativada e sustentada por variáveis cognitivas (conhecimento das estratégias autorregulatórias), variáveis pessoais (idade) e variáveis motivacionais (como as crenças de autoeficácia e de instrumentalidade) (ROSÁRIO et al., 2012b; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011; PINTRICH, 2000; SCHUNK; ERTMER, 2000) e essas, por sua vez, tendem a explicar, parcialmente, o desempenho do aluno (ROSÁRIO et al., 2012b; SÁ, 2007; SCHUNK; ERTMER, 2000; BANDURA, 1997). Segundo Rosário et al. (2012b), a ARA pode ser explicada em aproximadamente 52% pelas variáveis autoeficácia e instrumentalidade percebida.

Conhecer estratégias autorregulatórias tais como anotações, gerenciamento do tempo, estabelecimento de metas, autoavaliação implica que o aluno possa escolher e usar a estratégia adequada mediante as características da tarefa e pessoais. No entanto, conhecer as estratégias e aplicá-las não basta, uma vez que é importante que os alunos tenham condições de selecioná-las e adaptá-las (ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008; POZO, 1996). O sucesso acadêmico pode ser promovido se os alunos forem conscientizados da importância e da adequação das estratégias ao contexto (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012).

Tal como afirmado anteriormente, é importante prover o conhecimento e a prática das estratégias para que o aluno perceba sua relevância (SOUZA, 2010) ou, melhor dizendo, sua instrumentalidade. A instrumentalidade percebida consiste no reconhecimento da utilidade entre

uma ou mais atividades atuais e a obtenção de um objetivo futuro, pessoalmente valorizado (CASTRO, 2007). Segundo esse autor, quando as pessoas se comprometem na realização de objetivos futuros pessoalmente valorizados estão na condição de gerar intencionalmente um sistema de objetivos proximais para guiarem a ação, na tentativa de atingirem os objetivos futuros.

Os alunos constroem crenças motivacionais que guiam a maneira como irão lidar com suas atividades acadêmicas, e isso se concretiza por meio da escolha de estratégias para enfrentar as tarefas (PAJARES; OLAZ, 2008). Isso significa que a crença sobre sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para a realização de uma tarefa específica – a autoeficácia – tem a função de mediar as habilidades do indivíduo, o desempenho anterior e o comportamento prospectivo (BANDURA, 1997), impactando os processos da ARA.

As crenças de autoeficácia, por sua vez, interferem no processo de autorregulação à medida que este está associado ao estabelecimento de objetivos, à seleção das estratégias, além de ajudar a determinar quanto de esforço os alunos dedicarão à tarefa e à perseverança diante dos obstáculos (PAJARES; OLAZ, 2008; PAJARES, 2002). Dessa maneira, as crenças de autoeficácia influenciam na escolha de quais padrões de autorregulação serão adotados pela pessoa, no tipo de escolhas diante das decisões que surgem e no nível de esforço a ser investido em determinada meta (BANDURA et al., 2003; PAJARES, 2002). Assim, entende-se que a autoeficácia está envolvida em todas as fases da autorregulação, afetando a aprendizagem, a motivação e o desempenho dos alunos e, portanto, tem um papel central na sua promoção (SCHUNK; USHER, 2011).

De modo recíproco, a autorregulação também influencia a crença de autoeficácia para a aprendizagem ao fornecer informações sobre o progresso, o esforço e o tempo despendido na realização da atividade (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006), uma vez que as crenças de autoeficácia podem ser desenvolvidas por meio de quatro fontes (BANDURA, 1986; 1997). As fontes de autoeficácia dizem respeito às experiências diretas, às experiências vicárias, à persuasão social e aos estados físico e emocional (BANDURA, 1986; 1997).

As experiências diretas ou aquelas vivenciadas pelas pessoas servem como indicadores de capacidades, permitindo que interpretem os resultados de suas ações ou façam uma autoavaliação de seu desempenho. A partir da interpretação, os alunos desenvolvem suas crenças sobre sua capacidade de participar de outras atividades semelhantes, comportando-se de acordo com suas

crenças (BANDURA, 1997; 1986). Resultados interpretados como bem-sucedidos tendem a aumentar a autoeficácia, ao contrário das pessoas que interpretam os resultados como fracassos (PAJARES; OLAZ, 2008).

As experiências vicárias dizem respeito a observar outras pessoas executando tarefas e atuam por meio da transmissão de competências e da comparação com os outros. Observar pessoas semelhantes desempenhando com sucesso determinadas tarefas aumenta, nos observadores, suas crenças de autoeficácia, de que eles possuam capacidade para dominar tarefas similares (BANDURA, 1997; 1986). “Essa aprendizagem vicária permite que os indivíduos aprendam um novo comportamento sem passar pelo processo de tentativa e erro necessário para executá-lo” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 100-101).

A persuasão social refere-se ao julgamento, ao encorajamento verbal e a outros tipos de influências sociais que informam o sujeito a respeito de suas capacidades. As pessoas tendem a confiar as avaliações de suas capacidades àqueles que são habilidosos nas atividades ou possuem conhecimento obtido da observação e da comparação (BANDURA, 1986; 1997). Segundo Pajares e Olaz (2008), se o sujeito tiver pouca experiência na tarefa os efeitos da modelação podem ser relevantes.

E, por último, os estados fisiológicos e afetivos podem ser outra fonte de crença de autoeficácia à medida que o grau de confiança de uma pessoa para realizar determinada tarefa pode ser avaliado a partir de seu estado fisiológico ou emocional, por exemplo, cansaço, ansiedade, estresse, excitação e estados de humor (BANDURA, 1986; 1997). Segundo Pajares e Olaz (2008), reações emocionais intensas diante de uma tarefa fornecem pistas sobre a previsão de sucesso ou fracasso.

Com base nos resultados favoráveis ao pós-teste dos estudantes nas variáveis anteriormente descritas, os pesquisadores apontaram para a eficácia do programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo para promover os processos autorregulatórios de estudantes ingressantes, não ingressantes e alunos com histórico de insucesso (NÚÑEZ et al., 2011; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005). Os estudantes apresentaram, a favor do pós-teste, diminuição em estudar superficialmente, maior conhecimento das estratégias de aprendizagem, tendendo a planejar, executar e avaliar mais as atividades de estudo. Diante dessas publicações, evidencia-se a importância de se utilizar o programa completo ou parte dele, em

intervenções com estudantes que frequentam o ensino superior (NÚÑEZ et al., 2011; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005).

Em decorrência dos resultados das pesquisas, implicações de natureza metodológica e prática foram sugeridas: a necessidade de desenvolver estudos longitudinais para aumentar a generalização dos achados adquiridos do programa (ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; ROSÁRIO et al., 2010b); a necessidade de construir instrumentos mais focados na resolução de tarefas (ROSÁRIO et al., 2005); a implementação de programas similares em formatos de seminários de recepção aos calouros ou sua inserção na grade curricular (ROSÁRIO et al., 2010a; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; ROSÁRIO et al., 2010b); o aprimoramento do programa no formato virtual (NÚÑEZ et al., 2011; CEREZO, 2010); e a sugestão de inserir o professor no processo de mudança de atitudes do comportamento do aluno (MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009). Há evidência de que o programa tende a ser mais eficaz para alunos ingressantes do que para alunos mais experientes, uma vez que o programa possibilita maiores noções da vivência acadêmica (SOLANO, 2006).

Em função dessas implicações, julga-se interessante desenvolver novas pesquisas a fim de: i. discutir as variáveis acerca dos materiais fornecidos; ii. avaliar se a presença de um ou mais instrutores influencia positiva ou negativamente a promoção dos processos autorregulatórios dos alunos; iii. ponderar a adequação do número de alunos para compor o GE, ou melhor dizendo, para participar da atividade/intervenção; iv. investigar outras variáveis relativas ao histórico escolar do aluno, por exemplo, se é primeira geração, trabalhador ou não, a quantidade de horas de estudo e se realiza outras atividades não obrigatórias; v. mensurar o impacto da intervenção em alunos adultos ou em alunos que estejam em outro momento da sua formação; e, por fim, vi. averiguar a eficácia do programa a partir do uso das cartas 7, 8, 9 e 13, pouco utilizadas no formato presencial.

Algumas técnicas utilizadas para a promoção da ARA, descritas por Schunk e Zimmerman (1998) e por Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), são identificadas no programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, a saber, o ensino das estratégias de aprendizagem, a modelação, a prática das estratégias autorregulatórias, o *feedback* da efetividade das estratégias, o monitoramento, o suporte social e a prática autorrefletida. Além dessas técnicas, identifica-se que o programa supera alguns limites ao considerar e incentivar as influências externas à instituição

escolar, por exemplo, o envolvimento dos pares e o uso de tecnologia, como forma de contribuir para o desenvolvimento da competência autorregulatória (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998); este é o caso das pesquisas desenvolvidas por Magalhães (2009), ao consultar o coordenador de curso, e da Cerezo (2010), por utilizar o *Moodle* como ferramenta tecnológica.

Embora o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” não seja a única possibilidade de intervenção em autorregulação da aprendizagem voltada para estudantes ingressantes do ensino superior, é notório que, entre as intervenções descritas na literatura, é a única que utiliza a narrativa para fomentar os processos autorregulatórios.

A narrativa e outros pilares inerentes ao programa justificam sua boa aceitação por parte dos ingressantes (CEREZO, 2010; SOLANO, 2006) e coordenadores (MAGALHÃES, 2009), além do interesse por parte de pesquisadores de diferentes países como a Espanha, Portugal, Chile e África do Sul. Para investigar a eficácia do programa em suas realidades, esses pesquisadores reiteram a pertinência de aplicá-lo durante a recepção dos calouros, oferecê-lo no formato de infusão curricular de alguma disciplina e/ou como atividade justaposta às atividades curriculares como atividade não obrigatória.

As informações descritas nesta seção evidenciam a utilidade da ferramenta que psicólogos e pedagogos têm disponível para uso em contexto clínico e escolar, principalmente no ensino superior, pouco privilegiado pela Psicologia (SANTOS et al., 2010, POLYDORO; FREITAS, 2010), além de sugerir novas pesquisas para explorar a eficácia do programa em alunos ingressantes provenientes de instituições privadas ou públicas, investigar a promoção da ARA em alunos adultos, na modalidade presencial ou a distância e nos formatos de infusão curricular e/ou de justaposição.

A partir desses pressupostos e pelas características inerentes ao programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006; 2012a), parte desse programa, com foco na autorregulação da aprendizagem e nas estratégias autorregulatórias, foi oferecida aos ingressantes, na modalidade presencial, a fim de investigar sua eficácia. A autora desta tese<sup>4</sup>, juntamente aos orientadores deste trabalho, adaptou as cartas para a realidade brasileira (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a) e, amparada pelo termo de parceria entre o Grupo de Pesquisa – Psicologia e Educação Superior (PES) e o Serviço de Apoio

---

<sup>4</sup> A autora desta tese foi coorientada pelo Prof. Dr. Pedro Rosário, um dos autores do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” e coordenador do Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA).

ao Estudante (SAE), trabalhou com estas cartas por meio da oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”.

### 3. OBJETIVOS

#### Objetivo geral

- Avaliar a eficácia de um programa de promoção da autorregulação da aprendizagem em estudantes ingressantes de uma universidade pública.

#### Objetivos específicos

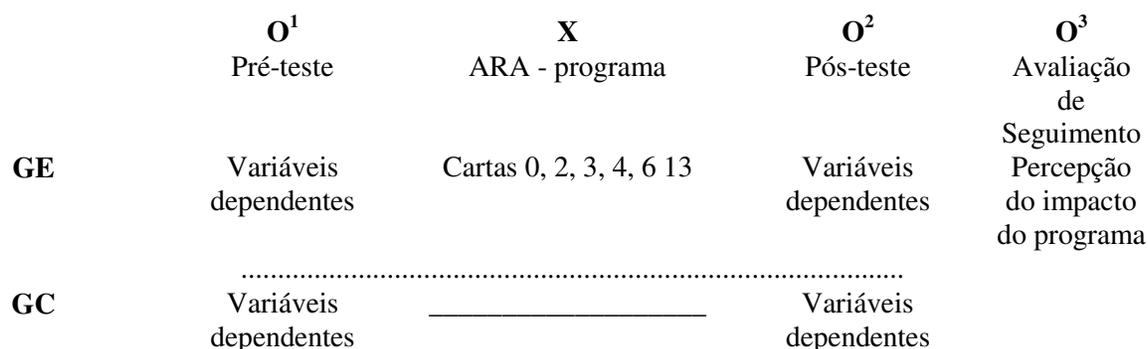
1. Descrever e examinar os resultados dos participantes quanto às variáveis, dependentes: conhecimento das estratégias de aprendizagem, percepção da autorregulação da aprendizagem, da autoeficácia para autorregular-se, da instrumentalidade e da autoeficácia na formação superior dos ingressantes, no pré e pós-teste;

2. Verificar os efeitos da intervenção a partir da evolução e comparação entre os resultados dos participantes dos grupos controle e experimental quanto as variáveis dependentes;

3. Verificar os efeitos da intervenção a partir da percepção dos estudantes do GE sobre o impacto da oficina nos processos de estudo, aprendizagem e da autorregulação da aprendizagem a curto e a médio prazo.

### 4. MÉTODO

Para aferir a eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu umbigo” foi desenvolvida uma pesquisa cujo delineamento foi o quase experimental de controle não equivalente, no qual há presença de dois grupos, conforme ilustração, a seguir, para os quais os participantes não foram selecionados aleatoriamente (CAMPBELL; STANLEY, 1979; CRESWELL, 2007).



Observa-se que o grupo experimental (GE) recebeu a variável independente, a saber, conteúdos relativos à autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem a partir do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” conforme descrição detalhada em Procedimento. Os participantes dos grupos controle (GC) e experimental (GE) realizaram o pré e o pós-teste a fim de avaliar as variáveis dependentes, a saber: conhecimento das estratégias de aprendizagem, percepção da autorregulação da aprendizagem, da instrumentalidade para autorregulação, da autoeficácia para autorregular-se e da autoeficácia na formação superior. Após dois meses do término da intervenção por meio do programa, os participantes do GE realizaram a avaliação de seguimento, a fim de constatar o impacto do programa em seus processos de estudo e aprendizagem.

#### 4.1 A Instituição de Ensino Superior: Caracterização

Este estudo foi desenvolvido com estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo, que oferece diversos cursos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento: Artes, Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, Ciência Exatas, Tecnológicas e da Terra, Ciências Humanas e Programas Especiais.

Os cursos são oferecidos tanto no período diurno quanto no noturno e apresentam relação candidato–vaga concorrida. Em 2010, a média geral foi de 15,9, sendo a menor concorrência para

o curso de Música, modalidade regência (3,4) e a maior para o curso de Medicina (103,9) (PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, 2011).

#### 4.2 Etapa I: Delineamento quase experimental de controle não equivalente

Essa etapa caracterizou-se pela coleta de dados realizada em dois grupos, o GC e o GE, tal como descrito a seguir.

##### 4.2.1 Participantes

*Grupo Controle (GC):* A composição do GC se deu a partir do consentimento de dois professores para aplicar os instrumentos em sua turma nos dois tempos de avaliação. Dessa maneira, participaram 40 ingressantes provenientes de diferentes cursos de graduação (Tabela 1), com idade média de 19,18 anos (DP = 1,72), variando de 18 a 27 anos de idade. A maioria era composta de mulheres (n = 28; 70%), sendo a área do conhecimento mais prevalente a de Ciências Humanas. Ressalta-se que todos os alunos estavam matriculados no segundo semestre do primeiro ano. Quanto ao turno de estudo, a maioria frequentava o período integral (n = 36; 90%).

Tabela 1 Cursos de graduação dos ingressantes participantes do GC

| Área do conhecimento*                    | Cursos de graduação         | F  | %     |
|--|-----------------------------|----|-------|
| Ciências Humanas                         | Pedagogia                   | 26 | 65,0  |
|  | Licenciatura Química/Física | 1  | 2,5   |
| Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra | Engenharia de Alimentos     | 5  | 12,5  |
|  | Engenharia da Computação    | 4  | 10,0  |
|  | Engenharia Elétrica         | 4  | 10,0  |
|  | Total                       | 40 | 100,0 |

\* Área do conhecimento conforme Catálogo de cursos da Unicamp (2012). Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/index.html>>. Acesso em: 06/01/2012.

*Grupo experimental (GE):* A composição do GE atendeu ao critério de conveniência, já que a inclusão dos participantes no GE foi realizada em função da inscrição espontânea do aluno no programa de intervenção de acordo com sua disponibilidade.

No total, inscreveram-se na oficina 72 ingressantes em três turmas disponíveis, mas apenas 43 compareceram no primeiro encontro, distribuídos da seguinte forma: 30 alunos da Turma I, oito alunos da Turma II e cinco alunos da turma III.

Ao longo dos encontros, observou-se que o número de alunos foi reduzindo sendo que a porcentagem de não comparecimento foi equivalente em todas as turmas, variando entre 37,5 e 40%. Diante das ausências, considerou-se como participantes do GE apenas os 26 estudantes que compareceram a todos os encontros

TABELA 2 Levantamento dos cursos de graduação dos estudantes participantes do GE por turmas

| Área do conhecimento*                       | Cursos de graduação                     |       |          |       |           |       |      |
|---|---|-------|----------|-------|-----------|-------|------|
|   | Turma I                                 |       | Turma II |       | Turma III |       |      |
|   | F                                       | %     | F        | %     | F         | %     |      |
| Artes                                       | Música                                  | 1     | 5,6      | -     | -         | -     | -    |
|   | Artes Visuais                           | -     | -        | -     | -         | 1     | 33,3 |
| Ciências Humanas                            | Ciências Sociais                        | 2     | 11,1     | -     | -         | -     | -    |
|   | Pedagogia                               | -     | -        | 2     | 40,0      | -     | -    |
|   | Economia                                | -     | -        | -     | -         | 1     | 33,3 |
| Ciências Exatas,<br>Tecnológicas e da Terra | Química                                 | 1     | 5,6      | -     | -         | -     | -    |
|   | Engenharia de controle e automação      | 1     | 5,6      | -     | -         | -     | -    |
|   | Física                                  | 2     | 11,1     | 1     | 20,0      | -     | -    |
|   | Matemática, Física, Matemática aplicada | 2     | 11,1     | -     | -         | -     | -    |
|   | Estatística                             | 2     | 11,1     | 1     | 20,0      | -     | -    |
|   | Engenharia Elétrica                     | 3     | 16,7     | -     | -         | -     | -    |
|   | Engenharia Mecânica                     | 4     | 22,2     | -     | -         | -     | -    |
|   | Engenharia Agrícola                     | -     | -        | 1     | 20,0      | 1     | 33,3 |
| Total                                       | 18                                      | 100,0 | 5        | 100,0 | 3         | 100,0 |      |

\* Área do conhecimento conforme Catálogo de cursos da Unicamp (2012). Disponível em: <<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2012/index.html>>. Acesso em: 06/01/2012.

Os participantes do GE eram ingressantes, provenientes de diferentes cursos de graduação (Tabela 2). A idade média era de 20,65 anos (DP = 3,35) variando de 17<sup>5</sup> a 29 anos de idade. A maioria era composta de homens (n = 17; 65,4%), sendo a área do conhecimento mais prevalente a de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra. Ressalta-se que todos os alunos estavam matriculados no primeiro ano. Quanto ao período de estudo, a maioria frequentava o período integral (n = 22; 84,6%).

#### 4.2.2 Instrumentos e materiais

Os mesmos instrumentos foram aplicados tanto no pré quanto no pós-teste dos grupos controle e experimental. Eles tiveram como objetivo recolher informações acerca da identificação dos participantes e das variáveis dependentes. A seguir, apresenta-se a descrição de cada um.

##### 4.2.2.1 *Ficha de Identificação* (Anexo 1)

Contém itens para caracterizar o participante a partir de características pessoais, como sexo, idade, além das informações acadêmicas, como curso, turno e semestre.

##### 4.2.2.2 *Questionário de Conhecimentos de Estratégias de Aprendizagem (CEA)* (PINA et al., 2006) (Anexo 2)

De origem portuguesa, é uma medida de desempenho que tem como objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem. O CEA é composto de dez questões fechadas, com três opções de respostas, sendo duas falsas e uma verdadeira; portanto, a pontuação obtida corresponde à soma de respostas corretas. Os itens referem-se às estratégias mais importantes e trabalhadas no programa, sendo divididos em quatro grupos: estratégias cognitivas (itens 4, 5, 6, 7 e 8), metacognitivas (itens 1 e 10), estratégias motivacionais (item 3), gestão de recursos e busca de ajuda (itens 9 e 2) (SOLANO, 2006). O instrumento foi adaptado e validado para o contexto brasileiro e obteve a consistência interna avaliada por meio do *alpha* de Cronbach de 0,87 (POLYDORO et al., 2011).

##### 4.2.2.3 *Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – Universidade (IPAA)* (ROSÁRIO, 2009a) (Anexo 3)

---

<sup>5</sup> A participação do estudante de 17 anos foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 0527.0.146.000-10.

De origem portuguesa, trata-se de medida de autorrelato que tem como objetivo avaliar a percepção dos estudantes diante da frequência de processos autorregulatórios, a saber: o planejamento, a execução e a avaliação. Esse inventário é composto por nove itens para serem respondidos tendo como base uma escala *likert*, de cinco pontos, que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre). A pontuação obtida corresponde ao somatório das respostas dada a todos os itens dividido pelo número total de itens. O instrumento foi adaptado e validado para o contexto brasileiro, e, em estudo preliminar, por meio da análise fatorial, foi excluído um item sendo, portanto, usada para o presente estudo uma versão do instrumento com oito itens. Na análise psicométrica para a amostra brasileira, os itens foram agrupados em um único fator que explicou 36,47% da sua variância. A consistência interna avaliada por meio do *alpha* de *Cronbach* de 0,75 (POLYDORO et al., 2011).

#### 4.2.2.4 *Questionário de Instrumentalidade Percebida para Autorregular a Aprendizagem (QIAR)* (ROSÁRIO, 2009b) (Anexo 4)

De origem portuguesa, é uma medida de autorrelato que tem como objetivo aferir a percepção dos estudantes acerca da utilidade das estratégias de aprendizagem para autorregular sua aprendizagem. Esse questionário é composto de dez afirmações, sendo que para cada uma o aluno responde em que medida a considera útil, tendo como base uma escala *likert* que varia de 1 (nada útil) a 5 (muito útil). A pontuação obtida corresponde ao somatório das respostas a todos os itens, dividido pelo número total de itens. O instrumento foi adaptado e validado para o contexto brasileiro, e em estudo preliminar, por meio da análise fatorial, foi excluído um item e, portanto, a versão utilizada para o presente estudo contava com nove itens. Nessa avaliação psicométrica, os itens foram agrupados em um único fator que explicou 39,34% da sua variância, e a consistência interna aferida pelo *alpha* de *Cronbach* foi de 0,79 (POLYDORO et al., 2011).

#### 4.2.2.5 *Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se (QAEAR)* (ROSÁRIO, 2009b) (Anexo 4)

De origem portuguesa, trata-se de medida de autorrelato que tem como objetivo mensurar a percepção do estudante sobre sua capacidade de autorregular sua aprendizagem. Esse questionário é originariamente composto de dez afirmações, sendo que, para cada uma, o aluno responde em que medida se sente capaz de utilizá-la, tendo como base uma escala *likert* que varia de 1 (nada capaz) a 5 (muito capaz). A pontuação obtida corresponde ao somatório das respostas a dada a cada um dos itens dividido pelo total de itens. O instrumento foi adaptado e validado

para o contexto brasileiro, e, em estudo preliminar, por meio da análise fatorial, um item foi excluído e os restantes agrupados em um único fator que explicou 40,43% da sua variância, e a consistência interna avaliada pelo *alpha* de *Cronbach* foi de 0,81 (POLYDORO et al., 2011).

#### 4.2.2.6 *Escala de Autoeficácia para a Formação Superior (AEFS)* (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) (Anexo 5)

Trata-se de medida de autorrelato que tem como objetivo aferir a percepção sobre a capacidade de o estudante organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior (GUERREIRO, 2007; POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010). Essa escala é composta de 34 questões que podem ser respondidas por meio de uma escala *likert* de 10 pontos, sendo 1 (pouco capaz) e 10 (muito capaz). Neste caso, a pontuação foi obtida por meio da somatória das respostas aos itens de cada dimensão e para a escala como um todo. Em ambos os casos o total é dividido pela quantidade de itens constitutivos.

Em estudo que versa sobre a construção e validação da AEFS (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) foram descritas as cinco dimensões obtidas por meio da análise fatorial e os índices de consistência interna para a escala como um todo e para as cinco dimensões.

Conforme evidencia a Tabela 3, apresentada a seguir, a escala total explica 56,68% da variância, e o índice de consistência interna foi de 0,94. Os cinco fatores foram: autoeficácia (AE) acadêmica, AE na regulação da formação, AE na interação social, AE nas ações proativas e AE na gestão acadêmica. Os índices de consistência interna desses fatores variaram de 0,80 a 0,87 e a variância explicada de 3,53% a 37,87%.

TABELA 3 Descrição das dimensões da Escala de Autoeficácia na Formação Superior e seus índices psicométricos

| <b>Dimensão</b>                       | <b>Descrição</b>  | <b>Itens</b>                   | <b>Alpha</b> | <b>Variância</b> |
|---------------------------------------|---|--------------------------------|--------------|------------------|
| Autoeficácia acadêmica                | Confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso. Exemplo: Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?  | 1, 2, 3, 4, 11, 12, 14, 24, 32 | 0,88         | 37,87%           |
| Autoeficácia na regulação da formação | Confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira. Exemplo: Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais? | 8, 9, 10, 16, 19, 22, 31       | 0,87         | 6,15%            |
| Autoeficácia na interação social      | Confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais. Exemplo: Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?                                       | 5, 6, 13, 17, 23, 28, 29       | 0,80         | 4,85%            |
| Autoeficácia em ações proativas       | Confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais. Exemplo: Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?  | 7, 15, 20, 25, 30, 33, 34      | 0,85         | 4,26%            |
| Autoeficácia na gestão acadêmica      | Confiança percebida na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas. Exemplo: Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?   | 18, 21, 26, 27                 | 0,80         | 3,53%            |
| AEFS                                  | Autoeficácia na formação superior.  | 1 ao 34                        | 0,94         | 56,68%           |

Fonte: Guerreiro (2007, p. 67).

Esses instrumentos foram utilizados tanto no GC como no GE. No entanto, outros materiais foram utilizados apenas com os participantes do GE, a saber, a Avaliação da Oficina e o programa Cartas do Gervásio ao seu umbigo.

#### 4.2.2.7 Avaliação da Oficina (Anexo 6)

Composta de cinco itens sobre as expectativas, o impacto dos conteúdos abordados na vida acadêmica, a preferência dos conteúdos tratados durante a oficina, além de sugestões e

observações. Das cinco questões, duas eram dissertativas, duas tinham respostas tipo *likert* de 3 pontos (muito) a 1 ponto (pouco), e uma para assinalar, mas com espaço para o estudante justificar sua resposta.

4.2.2.8 Programa “*Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na universidade*” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006, 2012a)

Esse programa foi a base para a manipulação da variável independente, já que objetiva proporcionar condições para que o estudante autorregule sua aprendizagem. A proposta foi elaborada por três pesquisadores europeus, tendo como referência os modelos teóricos da ARA de Rosário, Núñez e González-Pienda (2007); Rosário (2004) e Zimmerman (2001; 2000).

O programa é composto de 14 cartas, conforme já descrito neste trabalho, mas apenas seis delas foram selecionadas para serem utilizadas com os ingressantes a fim de promover a ARA (Quadro 4).

QUADRO 4 Descrição das cartas 0, 2, 3, 4, 6 e 13 do programa “*Cartas do Gervásio ao seu umbigo*” por encontros

| Encontro | Carta | Título   | Conteúdo   |
|----------|-------|--|--|
| 1º       | 0     | Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como calouro na universidade e testemunhar comigo o acontecido.  | Justificativa do conteúdo das cartas.  |
| 2º       | 6     | Quem governa a sua aprendizagem, Gervásio? Você sabe como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar?   | Autorregulação segundo o modelo cíclico PLEA.  |
| 3º       | 2     | Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir no meu estudo, na universidade, nos meus <i>hobbies</i> , na prática de esportes, nas relações com os outros, na minha preguiça...? | O estabelecimento de objetivos: a curto, a médio e a longo prazos.   |
| 4º       | 4     | Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio?  | Conscientização sobre o tempo gasto e do tempo perdido, reconhecimento de distratores internos e externos. |
| 5º       | 3     | Como posso realizar melhores anotações?  | Organização dos conteúdos e o material de aprendizagem (estratégias cognitivas).                           |
| 6º       | 13    | Como vai o seu estudo, Gervásio?   | Questionamento das implicações das aprendizagens para sua vida.  |

Tendo como referência esse propósito, a escolha das cartas foi norteada com base em dois critérios. O primeiro deles foi a literatura brasileira, em especial, os relatos de pesquisas que descreviam sobre as dificuldades de integração dos ingressantes ao ensino superior; e o segundo, o conhecimento específico sobre o processo da autorregulação da aprendizagem e a importância de certos processos e conteúdos envolvidos. O Quadro 4 apresenta quais cartas foram empregadas em cada encontro.

As cartas foram oferecidas de acordo com a importância dos temas a serem apresentados aos alunos e, por isso, sua sequência não foi seguida tal como adotada no programa original. Isso se deve, também, ao fato de os pesquisadores afirmarem que as cartas não precisam ser oferecidas aos alunos na sequência proposta, pela flexibilidade e independência que cada uma apresenta.

Os temas como: anotações, gerenciamento do tempo e estabelecimento de metas escolhidos também são focos de programas promovidos por Seco et al. (2008), Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), Vanderstoep e Pintrich (2008) e Schloemer e Brennan (2006).

De maneira mais detalhada, no Quadro 5 está descrito como e o que foi realizado nos seis encontros.

QUADRO 5 Descrição dos encontros da oficina de acordo com seus objetivos, materiais e procedimentos

| Encontro | Objetivo  | Materiais  | Procedimento  |
|----------|---|--|---|
| 1º       | Apresentar a proposta da oficina e estabelecer contrato com os participantes (dias e horários, permanência, faltas e entrega dos certificados). | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os Cadernos contendo os instrumentos (pré-teste).</li> <li>✓ Carta 0, “Os motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas”.</li> <li>✓ Folhas de papel sulfite e caneta para anotações.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do objetivo do encontro</li> <li>2. Aplicação do termo de consentimento e dos instrumentos.</li> <li>3. Dinâmica de apresentação.</li> <li>4. Leitura individual da carta 0.</li> <li>5. Discussão em subgrupos.</li> <li>6. Socialização com todo o grupo.</li> <li>7. Encerramento do encontro.</li> </ol>   |
| 2º       | Discutir as implicações da autorregulação da aprendizagem - Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA) para a rotina acadêmica.                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carta 6, “Quem governa a tua aprendizagem, Gervásio?”.</li> <li>✓ Folhas de papel sulfite e caneta para anotações.</li> </ul>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do objetivo do encontro</li> <li>2. Leitura da Carta 6 em subgrupos.</li> <li>3. Requisição da atividade: selecionar um ditado popular ou uma frase da carta que representasse cada fase do processo da autorregulação da aprendizagem e discussão.</li> <li>4. Sumário dos aspectos apontados.</li> <li>5. Encerramento do encontro.</li> </ol>   |
| 3º       | Trabalhar a importância dos objetivos na trajetória acadêmica e suas implicações.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carta 2, “Que objetivos tenho?”.</li> <li>✓ Folhas de papel sulfite e caneta para anotações e folhas coloridas para a dinâmica.</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do objetivo do encontro</li> <li>2. Dinâmica em grupo para dividir os alunos em subgrupos.</li> <li>3. Leitura individual da Carta 2.</li> <li>4. Requisição da atividade: a) selecionar, individualmente, algumas justificativas para a importância do estabelecimento de metas; e b) anotar quatro objetivos que desejavam alcançar na vida/na Universidade.</li> <li>5. Solicitação da principal mensagem do encontro.</li> <li>6. Sumário dos aspectos apontados.</li> <li>7. Encerramento do encontro.</li> </ol> |

| Encontro | Objetivo  | Materiais   | Procedimento  |
|----------|---|---|---|
| 4º       | Levantar ações de enfrentamento e consequências do comportamento de procrastinar. | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carta 4, “Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio?”.</li> <li>✓ Folhas de papel sulfite e caneta para anotações.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do objetivo do encontro</li> <li>2. Requisição das atividades: listar três atividades em que gastavam mais tempo (excluir a ação de dormir) e três atividades com as quais perdiam mais tempo.</li> <li>3. Leitura em grupo e dinamizada (cada aluno foi encorajado a ler um parágrafo).</li> <li>4. Requisição da atividade em subgrupo: discutir a moral do tigre e da tartaruga.</li> <li>5. Socialização com o grupo.</li> <li>6. Requisição da atividade: em subgrupos, discutir e emitir opinião(ões) acerca da frase “Procrastinar significa o adiamento sucessivo das tarefas. Podemos evitar as tarefas porque suspeitamos que podemos falhar, porque somos perfeccionistas e nunca estamos satisfeitos com o que fazemos, por falta de hábitos de trabalho, por desorganização, porque, porque, porque...” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a, p. 62).</li> <li>7. Sumário dos aspectos apontados.</li> <li>8. Encerramento do encontro.</li> </ol> |
| 5º       | Levantar ações para planejar e executar a estratégia de aprendizagem de anotações | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carta 3, “Como posso realizar melhores anotações?”.</li> <li>✓ Folhas de papel sulfite e caneta para anotações.</li> </ul>           | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do objetivo do encontro</li> <li>2. Solicitação de que o grupo fosse subdividido em subgrupos a partir da área de conhecimento.</li> <li>3. Leitura individual da Carta 6.</li> <li>4. Requisição da atividade: em subgrupo, responder às seguintes perguntas: “Devo gravar as aulas e depois transcrever os conteúdos?”; “Como posso realizar melhores anotações?” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a, p. 161).</li> <li>5. Sumário dos aspectos apontados.</li> <li>6. Discussão em grupo: “Explicaram-nos que anotar nos empurra a assistir às aulas com mais atenção fazendo um esforço para compreender o fio condutor da exposição e, também contribui para armazenar a informação para as provas” (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a, p. 53).</li> <li>7. Sumário dos aspectos apontados.</li> <li>8. Encerramento do encontro.</li> </ol>  |

| Encontro | Objetivo  | Materiais   | Procedimento   |
|----------|---|---|--|
| 6º       | Promover a autoavaliação<br>Avaliar como vai o estudo e finalizar a oficina | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carta 13, “Como vai o seu estudo Gervásio?”.</li> <li>✓ Folhas de papel sulfite e caneta para anotações.</li> <li>✓ Cartolinas, cola, giz de cera e folhas coloridas.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicação do objetivo do encontro</li> <li>2. Leitura individual da Carta 13.</li> <li>3. Requisição da atividade: descrever “os aspectos em que já melhorei...” (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2012, p. 183) e “quais gostaria de melhorar”. Discussão em grupo.</li> <li>4. Aplicação dos instrumentos pós-teste e Avaliação da Oficina.</li> <li>5. Requisição da atividade: registrar o impacto que a oficina possibilitou na sua rotina acadêmica (estudo e aprendizagem) por meio de uma “marca”.</li> <li>6. Entrega dos certificados.</li> <li>7. Encerramento do encontro.</li> </ol> |

#### 4.2.3 Procedimento de coleta de dados

Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo 9), organizou-se a coleta de dados, que ocorreu no segundo semestre de 2010, tanto para o GE quanto para o GC.

Para compor o GC, foram realizados contatos com docentes de diferentes faculdades da mesma instituição dos alunos do GE, explicitando os objetivos da pesquisa e justificando que a coleta de dados deveria ser realizada da mesma maneira, em dois momentos diferentes, tendo como intervalo aproximado dois meses. Após autorização de participação, foi organizada e executada a aplicação dos instrumentos com o auxílio de colegas do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) e da pedagoga do SAE, à época. Aos alunos, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para informar os objetivos do estudo e salientar que a participação era voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins de pesquisa (Anexo 7). A aplicação nos dois momentos foi coletiva e em sala de aula, com duração média de 25 minutos.

O GE foi composto a partir dos estudantes que se inscreveram e frequentaram a totalidade do encontro da oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”. Essa oficina caracteriza-se por ser a implantação parcial do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, conforme descrito anteriormente. Optou-se por um título que despertasse a atenção e o interesse dos estudantes, uma vez que a oficina foi divulgada por meios de comunicações como portais, endereços eletrônicos, cartazes e folhetos, veículos normalmente utilizados pelo SAE. As inscrições foram disponibilizadas aos alunos na segunda quinzena do mês de agosto de 2010 e realizadas *on-line*. Em função de o número de inscrições ter sido superior às expectativas iniciais, pois esperava-se no máximo 40 inscritos, optou-se por oferecer a oficina em outros dois horários. Inicialmente, o horário oferecido era das 12h30 às 13h50, às quartas-feiras; em função da demanda, foram disponibilizados, neste mesmo dia, o horário das 15h00 às 16h30 e, em outro dia da semana (terças-feiras), o horário das 12h30 às 13h50. A oficina teve início em meados de setembro e foi finalizada no início do mês de novembro de 2010.

Ressalta-se que a oficina foi padronizada em termos de número de encontros, sequência, contrato (estabelecimento de horário, número de encontros, entrega de certificado e devolução do material), materiais utilizados, tempo de duração, presença de um observador e da coordenadora.

Entretanto, as discussões disparadas nas turmas após a leitura das cartas eram diferentes e, nesse sentido, a coordenadora respeitou a dinâmica e a demanda de cada grupo, que foram diferentes em função do número de alunos, dos cursos frequentados e das características dos alunos.

Os encontros aconteceram uma vez por semana, ininterruptos, totalizando seis encontros. O procedimento de cada encontro ocorreu conforme a sugestão dos autores: leitura da carta, discussão dos conteúdos em subgrupos e socialização com todo o grupo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006). Durante a socialização, a coordenadora realizou a síntese do que foi abordado por cada subgrupo e/ou grupo.

O TCLE foi entregue a todos os participantes no primeiro encontro com conteúdo semelhante ao entregue aos participantes do GC, exceto pela informação de que eles poderiam desistir da oficina ao longo de sua realização, sem punição ou prejuízo. Além do TCLE, foi entregue no primeiro e no último encontro o mesmo conjunto de instrumentos para aferir as variáveis de interesse. De maneira ampla, a estrutura subjacente a todos os encontros foi: (1) Modelação: leitura da carta por parte dos alunos; (2) Reflexão e discussão: temas de discussão e atividades para trabalhar em pequenos grupos; e (3) Sumarização: ensino direto das estratégias.

#### 4.3 Etapa II: Avaliação de seguimento

A avaliação de seguimento se caracterizou pela coleta de dados, a partir de uma entrevista individual (Anexo 8), com alguns participantes do GE após dois meses do término da oficina. Os ingressantes foram entrevistados em meados de dezembro de 2010 para avaliar se haviam adotado e/ou alterado comportamentos concernentes à autorregulação da aprendizagem em decorrência de sua participação na oficina.

##### 4.3.1 Participantes

Sete alunos participaram da entrevista realizada após dois meses do encerramento da oficina. Esse total representa 27% dos participantes do GE. Dos entrevistados, a maioria era mulher (n = 4), tinham idade média de 21 anos (DP = 4,08), variando de 18 a 29 anos e pertencia

à Turma I (n = 5). Do total, um pertencia ao curso de Engenharia Elétrica, um de Artes visuais, um das Ciências Sociais, um da Pedagogia, dois eram da Engenharia Mecânica e dois do curso de Física.

#### 4.3.2 Materiais e instrumento

Utilizou-se um roteiro de entrevista que continha itens para identificar os participantes e aspectos sobre a intervenção. As perguntas foram preestabelecidas para guiar o entrevistador na abordagem dos tópicos principais (LUDKÉ; ANDRÉ, 2007) e faziam referência ao impacto da oficina no processo de estudo e aprendizagem dos estudantes, considerado o momento de sua formação.

O roteiro de entrevista foi composto por cinco questões, a saber: 1. Compare como você estudou/lidou com a aprendizagem no primeiro e segundo semestres deste ano; 2. A oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?” interferiu no quadro que citou anteriormente? Em que direção? Como?; 3. Cite mudanças no seu processo de aprendizagem e de estudo decorrentes da experiência na oficina; 4. Qual(is) tema(s) abordado(s) durante a oficina foi(ram) mais significativo(s) para você? Por quê?

Além do roteiro de entrevista, foi utilizado um gravador *miniplayer* (MP3) para que as entrevistas fossem gravadas e, posteriormente, transcritas.

#### 4.3.3 Procedimento de coleta de dados

Para a realização da avaliação de seguimento, foi enviado um convite para os endereços eletrônicos dos estudantes do GE, tanto institucional quanto pessoal, para que participassem da entrevista, ressaltando a sua importância, além dos dias, horários e local disponíveis para sua realização. O aceite e a adequação quanto ao dia e horário foram combinados por meio do *e-mail*.

Na chegada do entrevistado, a pesquisadora recepcionava-o, justificava a importância da entrevista, pedia a autorização para o uso do gravador e, após o consentimento, iniciava-se a entrevista. Durante a entrevista, o entrevistado teve total liberdade para responder às perguntas, conforme orientações de Ludké e André (2007).

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente pela autora da tese, na sala do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) ou em sala de aula da instituição que foi reservada e preparada para o ambiente. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos.

#### 4.4 Procedimentos de análise dos dados

A fim de avaliar a eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” com foco nas estratégias de aprendizagem e na autorregulação da aprendizagem, em uma universidade pública e com alunos ingressantes, foram utilizadas metodologias de natureza qualitativa e quantitativa. Desta maneira, este estudo fez uso da técnica de método misto, que envolvem a coleta e a análise das duas formas de dados em um único estudo a partir de números e informações de texto (CRESWELL, 2007). Conforme sugere Pascarella (2006), o método misto, entre outras possibilidades, auxilia na identificação dos fatores envolvidos no impacto das intervenções e/ou programa. No que se refere ao programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, Cerezo (2010) e Magalhães (2009) adotaram esse método para avaliar sua eficácia.

No presente estudo, adotou-se a estratégia exploratório-sequencial, que se caracteriza pela coleta e análise de dados quantitativos seguidas da coleta e análise de dados qualitativos, a fim de complementar informações (CRESWELL, 2007). Primeiramente, foram aferidas e exploradas as variáveis dependentes a partir dos instrumentos, tanto no pré como no pós-teste dos GC e GE, e, após o término da intervenção, foi realizada a análise do conteúdo das mensagens obtidas no questionário de avaliação da oficina aplicado no último encontro juntamente ao pós-teste e nas entrevistas concedidas pelos participantes do GE após dois meses do término da intervenção.

As respostas foram analisadas a partir da análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977) com categorias estabelecidas a *posteriore*, a fim de identificar a percepção do estudante sobre a oficina e sobre o impacto a curto e a médio prazo dos conteúdos tratados nos encontros em seu processo de estudo e aprendizagem.

Os dados quantitativos foram analisados a partir da estatística descritiva e inferencial. Para a realização das análises estatísticas, os dados foram submetidos ao programa *Statistical Analysis System* (SAS, 2001), o que permitiu compreender as respostas dos participantes

referentes às seguintes variáveis dependentes: conhecimento das estratégias de aprendizagem, autorregulação da aprendizagem, instrumentalidade para autorregulação, autoeficácia para autorregular-se e autoeficácia na formação superior, antes e após a intervenção, nos grupos controle (GC) e grupo experimental (GE).

Os resultados obtidos a partir das respostas dos estudantes nos diferentes instrumentos foram submetidos ao teste de normalidade e verificou-se que não se adequaram à distribuição normal. Por isso, as variáveis numéricas foram comparadas entre os dois grupos por meio do teste de *Mann-Whitney*. Além disso, a evolução dos resultados entre os tempos (pré e pós-testes) e entre os grupos foi obtida por meio da Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetidas. A análise de variância para medidas repetidas foi escolhida, pois além de se adaptar à situação de não normalidade dos dados, permite três tipos de comparações ao mesmo tempo: comparação intergrupos, intragrupos e análise do efeito da interação entre grupos e tempos. Na comparação entre os grupos, em cada tempo, foi utilizado o teste de *Tukey* e, na comparação das medidas entre os tempos para cada grupo, foi utilizado o teste de contraste por perfil. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja,  $p < 0,05$ .

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em três momentos. O primeiro diz respeito à exploração e a descrição das variáveis dependentes; o segundo, à evolução dos resultados entre os tempos de avaliação e entre os grupos controle e experimental; e o terceiro, à percepção dos participantes sobre o impacto dos conteúdos ministrados durante a oficina nos processos de estudo, aprendizagem e autorregulação da aprendizagem, bem como, às sugestões referentes à condução da oficina e ao programa.

### 5.1 Variáveis dependentes: exploração segundo a estatística descritiva e inferencial

As variáveis dependentes serão descritas de acordo com a estatística descritiva e as diferenças entre grupos (GC e GE) no pré e no pós-teste serão apresentadas segundo o teste *Mann-Whitney*, tal como sintetizado na Tabela 4.

Tabela 4 Estatística descritiva das variáveis dependentes e comparação entre grupos segundo o teste *Mann-Whitney*

| Variáveis                                    |       | Pré-teste |      |      |          | Pós-teste |      |      |          |
|--|-------|-----------|------|------|----------|-----------|------|------|----------|
|  |       | Mediana   | M    | DP   | <i>p</i> | Mediana   | M    | DP   | <i>p</i> |
| Conhecimento das Estratégias de aprendizagem | GC**  | 7,00      | 6,63 | 2,14 | 0,005*   | 8,00      | 7,62 | 1,76 | 0,001*   |
|  | GE*** | 9,00      | 7,92 | 2,01 |          | 9,50      | 9,07 | 1,49 |          |
| Autorregulação da aprendizagem               | GC    | 3,81      | 3,71 | 0,55 | 0,270    | 3,63      | 3,62 | 0,55 | 0,030*   |
|  | GE    | 3,56      | 3,55 | 0,57 |          | 4,00      | 3,87 | 0,56 |          |
| Instrumentalidade para autorregulação        | GC    | 4,67      | 4,62 | 0,33 | 0,469    | 4,67      | 4,61 | 0,38 | 0,173    |
|  | GE    | 4,67      | 4,55 | 0,39 |          | 4,78      | 4,73 | 0,25 |          |
| Autoeficácia para autorregular-se            | GC    | 3,67      | 3,70 | 0,62 | 0,003*   | 3,67      | 3,70 | 0,63 | 0,597    |
|  | GE    | 3,00      | 3,17 | 0,64 |          | 3,78      | 3,79 | 0,58 |          |
| Autoeficácia acadêmica                       | GC    | 7,78      | 7,61 | 1,19 | 0,045*   | 8,06      | 7,87 | 1,12 | 0,981    |
|  | GE    | 6,56      | 6,90 | 1,24 |          | 8,11      | 7,87 | 1,35 |          |
| Autoeficácia na regulação da formação        | GC    | 7,36      | 7,30 | 1,66 | 0,131    | 7,79      | 7,69 | 1,24 | 0,535    |
|  | GE    | 6,50      | 6,64 | 1,74 |          | 7,57      | 7,46 | 1,67 |          |
| Autoeficácia na interação social             | GC    | 7,93      | 7,86 | 1,11 | 0,003*   | 8,07      | 8,02 | 1,11 | 0,346    |
|  | GE    | 6,86      | 6,79 | 1,63 |          | 7,71      | 7,73 | 1,32 |          |
| Autoeficácia nas ações proativas             | GC    | 7,00      | 6,93 | 1,60 | 0,270    | 7,50      | 7,28 | 1,51 | 0,925    |
|  | GE    | 6,14      | 6,48 | 1,57 |          | 7,50      | 7,32 | 1,52 |          |
| Autoeficácia na gestão acadêmica             | GC    | 8,25      | 8,21 | 1,21 | 0,001*   | 8,38      | 8,28 | 0,88 | 0,167    |
|  | GE    | 7,13      | 6,94 | 1,63 |          | 8,13      | 7,86 | 1,56 |          |
| Autoeficácia na formação superior            | GC    | 7,62      | 7,54 | 1,22 | 0,008*   | 7,84      | 7,79 | 1,03 | 0,763    |
|  | GE    | 6,37      | 6,80 | 1,33 |          | 7,71      | 7,70 | 1,33 |          |

\* Nível de significância  $p < 0,05$

\*\* No GC participaram 40 estudantes

\*\*\* No GE participaram 26 estudantes

O *Conhecimento das estratégias de aprendizagem* aferido pelo Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Aprendizagem (CEA) (POLYDORO et al., 2011) diz respeito ao conhecimento dos alunos sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas, gestão de recursos/busca de ajuda e estratégias motivacionais a partir de 10 itens. Considerando a atribuição de 1 (um) ponto para cada acerto, destaca-se que o resultado elevado indica alto

conhecimento de estratégias de aprendizagem, assim como valores menores indicam baixo conhecimento.

Tal como exibido na Tabela 4, observa-se que o GC obteve no pré-teste a média de 6,63 acertos com mediana de 7,00 e no pós-teste, a média foi de 7,62 acertos e mediana de 8,00. No GE, a média do pré-teste foi de 7,92 acertos com mediana de 9,00 e, no pós-teste, a média foi de 9,07 e mediana de 9,50.

Segundo o teste de *Mann-Whitney* é possível afirmar que os grupos eram diferentes no pré-teste ( $U = 310,5$ ;  $p = 0,005$ ), o que significa dizer que o GE exibia maior conhecimento de estratégias de aprendizagem comparado ao GC. No que se refere ao pós-teste, observa-se que os grupos permaneceram diferentes ( $U = 236,5$ ;  $p = 0,001$ ), em que o GE continuou apresentando maior número de acertos em relação ao GC quando avaliados ao final da intervenção.

Apesar de relevante, conhecer as estratégias de aprendizagem não é suficiente para conduzir a formação no ensino superior, portanto, faz-se relevante, além do conhecimento declarativo, o conhecimento procedimental e condicional, ou seja, saber como usar as estratégias autorregulatórias e saber em quais situações aplicá-las (WEINSTEIN; HUSMAN; DIERKING, 2000). É importante que o aluno decida quais estratégias são mais adequadas em cada caso e, após aplicá-las, possa avaliar seu êxito ou fracasso e indagar as causas (POZO, 1996). Desta maneira, justifica-se que as estratégias sejam englobadas em um processo autorregulatório que as estruture a partir de controle e monitoramento (ROSÁRIO, 2004) e que elas sejam aplicadas a partir do planejamento prévio, ajustadas em função das condições sociais, comportamentais, pessoais e contextuais (PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 2000).

A *Autorregulação da Aprendizagem* foi mensurada a partir do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (POLYDORO et al., 2011) que se refere à percepção que o estudante do ensino superior tem sobre a frequência de seus comportamentos autorregulatórios da aprendizagem, considerando as fases de planejamento, execução e avaliação de atividades/tarefas acadêmicas. Considerando a escala tipo *likert*, com variação de 1 (um) a 5 (cinco) pontos, destaca-se que o resultado elevado indica alta percepção de autorregulação da aprendizagem (ARA), assim como valores menores indicam baixa percepção de ARA.

Conforme descrito na Tabela 4, observa-se que o GC obteve no pré-teste a média de 3,71 e mediana de 3,81 e no pós-teste a média foi de 3,62 e mediana de 3,63. No GE, a média para o pré-teste foi de 3,55 com mediana de 3,56 e, no pós-teste, a média foi de 3,87 e mediana de 4,00.

Pode-se dizer que esses estudantes tendem a planejar, executar e avaliar suas atividades acadêmicas em decorrência de seus objetivos entre poucas, algumas e muitas vezes, dado semelhante ao encontrado por Sampaio (2011) ao investigar estudantes universitários provenientes de diferentes regiões do Brasil.

Considerando o teste de *Mann-Whitney*, afirma-se que os grupos eram iguais no pré-teste no que se refere à percepção da ARA ( $U = 413,5$ ;  $p = 0,270$ ), ao contrário do pós-teste ( $U=355,0$ ;  $p = 0,030$ ), uma vez que o GE exibiu maior percepção em ARA comparado aos participantes do GC.

Dada à importância de que o processo de autorregulação deve ser atrelado à percepção de sua utilidade para a formação acadêmica, avaliou-se a *instrumentalidade percebida para autorregular a aprendizagem*. Essa variável foi aferida pelo instrumento Questionário de Instrumentalidade Percebida para Autorregular a Aprendizagem (QIAR) (POLYDORO et al., 2011) e diz respeito à percepção que o estudante tem da utilidade de uma lista de estratégias de aprendizagem para autorregular seu estudo pessoal e a aprendizagem. Foi utilizada a escala tipo *likert* variando de 1 (um) a 5 (cinco) pontos, em que o resultado elevado indica alta percepção da utilidade das estratégias de aprendizagem e valores menores indicam baixa percepção da utilidade.

Conforme descrito na Tabela 4, observa-se que o GC obteve no pré-teste a média de 4,62 com mediana de 4,67 e, no pós-teste, a média foi de 4,61 e mediana de 4,67. No GE, a média para o pré-teste foi de 4,55 e a mediana de 4,67, no pós-teste, a média foi de 4,73 e mediana de 4,78.

As médias obtidas pelos participantes do GC e do GE, no pré e pós-testes, acerca da percepção da instrumentalidade da autorregulação foram muito altas. Este dado corrobora os resultados encontrados por Cerezo (2010) ao investigar os estudantes do ensino superior espanhol. Para essa pesquisadora, embora seja razoável que os estudantes universitários sejam capazes de avaliar a utilidade das estratégias para a aprendizagem, suspeita-se que as limitações das medidas de autorrelato podem ter interferido no resultado.

Segundo o teste de *Mann-Whitney* pode-se afirmar que ambos os grupos eram iguais tanto no pré-teste como no pós-teste no que se refere à instrumentalidade das estratégias de autorregulação da aprendizagem ( $U = 481,0$ ;  $p = 0,469$  e  $U = 437,0$ ;  $p = 0,173$ , respectivamente).

A *Autoeficácia para autorregular-se* aferida pelo instrumento Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se (QAEAR) (POLYDORO et al., 2011) mensura a percepção do estudante sobre sua capacidade de autorregular sua aprendizagem. Considerando a escala tipo *likert* variando de 1 (um) a 5 (cinco) pontos, destaca-se que o resultado elevado indica alta percepção de autoeficácia para autorregular-se, assim como valores menores indicam baixa percepção de autoeficácia para autorregular-se.

Tal como descrito na Tabela 4, observa-se que o GC obteve no pré-teste a média de 3,70 e mediana de 3,67 e, no pós-teste, a média foi de 3,70 e mediana de 3,67. No GE, a média para o pré-teste foi de 3,17 e mediana de 3,00 e, no pós-teste, a média foi de 3,79 e mediana de 3,78. De maneira geral, pode-se dizer que os estudantes se percebem capazes de autorregular sua aprendizagem entre algumas e muitas vezes.

Segundo o teste de *Mann-Whitney* afirma-se que ambos os grupos eram diferentes no pré-teste no que se refere à percepção de autoeficácia para autorregular-se ( $U = 290,0$ ;  $p = 0,003$ ), tendo o GC a maior média comparado ao GE. No pós-teste, esses grupos se igualaram ( $U = 468,0$ ;  $p = 0,597$ ).

A *Autoeficácia na formação superior* mensurada a partir da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010) propõe verificar a percepção do estudante sobre a capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes à vivência acadêmica no ensino superior. Considerando a escala tipo *likert* variando de 1 (um) a 10 (dez) pontos, destaca-se que o resultado elevado indica alta percepção de autoeficácia na formação superior, assim como valores menores indicam baixa percepção de autoeficácia na formação superior.

Ao observar os resultados descritos na Tabela 4 e analisar as médias das dimensões obtidas pelos participantes do GC no pré-teste, observa-se que as mesmas variaram de 6,93 na dimensão autoeficácia em ações proativas e 8,21 na dimensão autoeficácia na gestão acadêmica

No que se refere aos resultados obtidos nas dimensões dos participantes do GC no pós-teste, observa-se que as médias variaram de 7,28 na dimensão autoeficácia nas ações proativas e 8,28 na dimensão autoeficácia na gestão acadêmica.

Ao observar os resultados descritos na Tabela 4 quanto às médias das dimensões obtidas pelos participantes do GE no pré-teste, observa-se que esses estudantes obtiveram resultado entre

6,48 na dimensão autoeficácia nas ações proativas e 6,94 na dimensão autoeficácia na gestão acadêmica.

No que se referem aos resultados obtidos pelos participantes do GE no pós-teste, observa-se que esses participantes obtiveram resultados entre 7,32 na dimensão autoeficácia em ações proativas e 7,87 na dimensão autoeficácia acadêmica.

De acordo com o teste de *Mann-Whitney* e com base na Tabela 4, observa-se que no pré-teste, os participantes do GC obtiveram resultado significativamente superior quando comparado aos participantes do GE, em três das cinco dimensões da AEFS, a saber: autoeficácia acadêmica, ( $U = 367,5; p = 0,045$ ), autoeficácia na interação social ( $U = 291,5; p=0,003$ ) e autoeficácia na gestão acadêmica ( $U = 268,5; p < 0,001$ ). O mesmo também ocorreu ao considerar a escala como um todo ( $U = 318,5; p = 0,008$ ), isto é, no pré-teste os estudantes do GC perceberam-se mais capazes de executar cursos de ações requeridos para produzir as realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior em comparação aos participantes do GE, especialmente quanto à capacidade de aprender e demonstrar o conteúdo, relacionar-se com os colegas e professores e envolver-se, planejar e cumprir prazos das tarefas acadêmicas.

A baixa percepção nas crenças relativas à autoeficácia acadêmica, na interação social, na gestão acadêmica e na formação superior dos estudantes do GE não foi impedimento para a realização da inscrição na oficina e, portanto, a busca de ajuda e a participação em todos os encontros. Pelo fato de a crença de autoeficácia influenciar na escolha dos estudantes sobre o que fazer, além de explicar por que os alunos despendem esforços em algumas atividades e em outras não (BANDURA, 1997; PAJARES, 2002), conjectura-se que a baixa confiança em executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior pode explicar, em parte, a inscrição e a participação em todos os encontros da oficina cujo título era “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”. Suspeita-se, assim, que a autoeficácia na formação superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; GUERREIRO, 2007) possa ser uma variável preditora do interesse em participar ou não de atividades não obrigatórias.

De acordo com o teste de *Mann-Whitney*, conforme apresentado na Tabela 4, diferentemente do obtido no pré-teste, observa-se que no pós-teste, os participantes de ambos os grupos não apresentaram diferenças de percepção em todas as dimensões da AEFS e no total.

## 5.2 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos: Grupo Controle (GC) e Grupo Experimental (GE)

Nesta seção será descrita a evolução dos resultados nas variáveis entre os tempos e entre os grupos (GC e GE) por meio da análise de variância para medidas repetidas, conforme detalhado na Tabela 5.

Tabela 5 ANOVAs para medidas repetidas para comparação das variáveis numéricas entre os 2 grupos (GC, N = 40; GE N = 26) e entre os 2 tempos

| Variáveis*        | Comparação entre Grupos (GC vs GE) | Comparação entre Tempos (Pré e Pós) | Interação Grupos vs Tempos |
|-------------------|------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| CEA               | $p < 0.001^a$                      | $p < 0.001^a$                       | $p = 0.352$                |
| IPAA              | $p = 0.628$                        | $p = 0.040^d$                       | $p < 0.001^d$              |
| QIAR              | $p = 0.718$                        | $p = 0.046^j$                       | $p = 0.096$                |
| QAEAR             | $p = 0.211$                        | $p < 0.001^b$                       | $p < 0.001^b$              |
| AEFS              | $p = 0.096$                        | $p < 0.001^c$                       | $p = 0.003^c$              |
| Dim. AE acadêmica | $p = 0.291$                        | $p < 0.001^e$                       | $p = 0.004^e$              |
| Dim. AE regulação | $p = 0.249$                        | $p < 0.001^f$                       | $p = 0.120$                |
| Dim. AE interação | $p = 0.040^g$                      | $p < 0.001^g$                       | $p = 0.009^g$              |
| Dim. AE ações     | $p = 0.398$                        | $p < 0.001^h$                       | $p = 0.120$                |
| Dim. AE gestão    | $p = 0.023^i$                      | $p = 0.001^i$                       | $p = 0.001^i$              |

\* Variáveis transformadas em postos (*ranks*) nas análises devido à ausência de distribuição Normal.

Nota. (a) Diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pré e no Pós; diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GC, Pré≠Pós para GE; (b) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pré; diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GE; (c) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pré; diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GC, Pré≠Pós para GE; (d) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pós; diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GC, Pré≠Pós para GE; (e) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pré; diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GC, Pré≠Pós para GE; (f) Diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GC, Pré≠Pós para GE; (g) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pré; diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GE; (h) Diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GC, Pré≠Pós para GE; (i) Efeito significativo da interação grupos vs tempos: diferenças significativas entre grupos: GC≠GE no Pré;

diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GE; (j) Diferenças significativas entre tempos: Pré≠Pós para GE.

A análise de variância para medidas repetidas no que diz respeito à variável conhecimento de estratégias de aprendizagem (CEA) aponta que não houve interação grupos *versus* tempos ( $F_{(1, 64)} = 0,88$ ;  $p=0,352$ ). Ao notar os efeitos gerais, observa-se que houve diferença significativa para os grupos controle e experimental na comparação entre grupos ( $F_{(1, 64)} = 16,77$ ;  $p<0,001$ ) e entre pré e pós-teste ( $F_{(1, 64)} = 27,77$ ;  $p<0,001$ ) (Tabela 5; Figura 3).

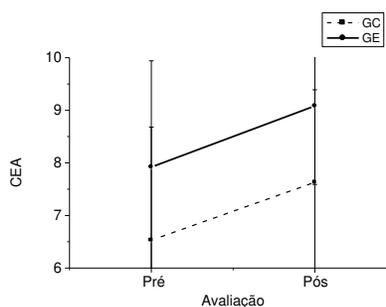


Figura 3 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável CEA

A partir da Figura 3, nota-se que ambos os grupos (GC e GE) eram diferentes tanto no pré como no pós-teste com o maior resultado para o GE nos dois momentos de avaliação. Além disso, é perceptível que o GC aumentou proporcionalmente ao GE. No entanto, essas informações não autorizam afirmar que a mudança do GE foi inteiramente decorrente do programa.

No caso do GC, a diferença a favor do pós-teste pode ser justificada pelas vivências experienciadas pelos estudantes no ensino superior. As demandas do próprio curso e/ou disciplina e período de provas podem justificar o fato de o aluno conhecer mais estratégias no pós-teste em comparação ao pré-teste.

Este resultado diverge de estudos anteriores que investigaram o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. Nos estudos de Cerezo (2010), Rosário et al. (2010a; 2010b) e Rosário et al. (2007) não houve diferença significativa entre o pré e pós-testes nessa variável para o GC. As mudanças cognitivas e não cognitivas decorrentes do impacto das experiências de ensino

superior são claramente anunciadas na literatura, como no estudo de revisão sistemática de Pascarella e Terenzini (2001; 2005).

O resultado favorável ao pós-teste para a variável conhecimento de estratégias de aprendizagem após a intervenção também pode ser localizado em outros estudos que utilizaram as cartas do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, a saber, Cerezo (2010), Rosário et al. (2010a; 2010b; 2010c), Magalhães (2009), Nunes (2009), Pina, Rosário e Tejada (2008), Rosário et al. (2007), Solano (2006), Pina et al. (2006). O incremento no repertório de estratégias pode possibilitar que elas sejam aplicadas em tarefas futuras (PINA et al., 2006), se for considerado o fato de as estratégias terem sido ensinadas e explicadas aos estudantes a partir das fases da autorregulação da aprendizagem e da importância de se considerar aspectos pessoais e contextuais para usá-las.

Conforme afirmam Ryan e Glenn (2004) devem haver iniciativas para fomentar as estratégias de aprendizagem, tal como os seminários de primeiro ano voltados para esse fim. Além disso, outras iniciativas cujo formato é a infusão e/ou de justaposição curricular, obrigatória ou não obrigatória são possibilidades para se ensinar estratégias de aprendizagem para os alunos do ensino superior (VANDERSTOEP; PINTRICH, 2008; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008; SECO et al., 2008; SCHLOEMER; BRENAN, 2006; SÁNCHEZ, 2004; WEINSTEIN; HUSMAN; DIERKING, 2000; LAN, 1998; HOFER; YU; PINTRICH, 1998; CARDOSO, 1998).

Ao retomar a Tabela 5, observa-se que a variável percepção da autorregulação da aprendizagem apresentou diferença significativa na interação do grupo *versus* tempo ( $F_{(1, 64)} = 20,35$ ;  $p < 0,001$ ) e entre os tempos para ambos os grupos ( $F_{(1, 64)} = 4,38$ ;  $p=0,040$ ). A representação gráfica desses resultados pode ser observada na Figura 4.

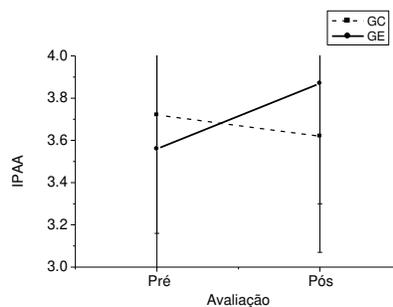


Figura 4 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável IPAA

Tal como ilustrado nas inclinações das retas da Figura 4, observa-se que os GC e GE eram iguais no pré-teste e mudaram ao longo do tempo. No entanto, as direções das mudanças foram opostas, ou seja, o GC demonstrou redução significativa entre o pré e pós-teste e o GE exibiu significativo aumento a favor do pós-teste. Além disso, o resultado do pós-teste do GE foi significativamente superior ao pós-teste do GC. Essas informações denotam o impacto da intervenção na promoção da autorregulação da aprendizagem dos estudantes do GE.

Afirma-se que os alunos que participaram das atividades propostas e leram as cartas que abordavam aspectos como conceito de autorregulação da aprendizagem (Carta 6), estabelecimento de objetivos (Carta 2), gerenciamento de tempo (Carta 4), estratégias de aprendizagem e anotações (Carta 3) e importância de avaliar-se (Carta 13) (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a, 2007) apresentaram um incremento em seu comportamento autorregulatório da aprendizagem, segundo sua percepção.

Essas estratégias autorregulatórias mencionadas anteriormente também são focos dos cursos e/ou programas desenvolvidos por Vanderstoep e Pintrich (2008), Zimmerman, Bonner e Kovach (2008), Seco et al. (2008), Schloemer e Brenan (2006), Hofer, Yu e Pintrich (1998).

O resultado favorável para a autorregulação da aprendizagem (IPAA) do pós-teste após a intervenção também pode ser observado em outros estudos que utilizaram cartas do programa (CEREZO, 2010; ROSÁRIO, et al., 2010b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009).

Quanto à variável instrumentalidade percebida, a análise de variância para medidas repetidas (Tabela 5) aponta que não foi significativa a interação entre grupos *versus* tempos ( $F_{(1, 64)} = 2,85; p = 0,096$ ), mas foi significativa a diferença entre os tempos para o GE ( $F_{(1, 64)} = 4,16; p = 0,046$ ). A Figura 5 ilustra os resultados obtidos na medida analisada.

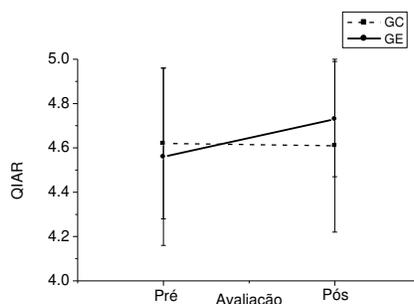


Figura 5 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável QIAR

O resultado a favor do pós-teste do GE para a variável instrumentalidade percebida permite afirmar que, após os conteúdos apresentados durante a oficina, a partir das cartas do programa e das trocas de experiências, os estudantes passaram a reconhecer mais a utilidade das estratégias de aprendizagem.

O resultado favorável para a variável instrumentalidade percebida para autorregular a aprendizagem a favor do pós-teste após a intervenção diverge dos estudos, que indicam não ter havido diferenças significantes entre o pré e o pós-testes dos participantes do programa (CEREZO, 2010; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; 2010c; SOLANO, 2006).

Na variável percepção de autoeficácia para autorregular-se, de acordo com a análise de variância para medidas repetidas (Tabela 5), constata-se que a interação do grupo *versus* tempo foi significativa ( $F_{(1, 64)} = 36,29$ ;  $p < 0,001$ ) assim como a diferença entre os tempos para o GE ( $F_{(1, 64)} = 35,72$ ;  $p < 0,001$ ). A Figura 6 demonstra os dados obtidos.

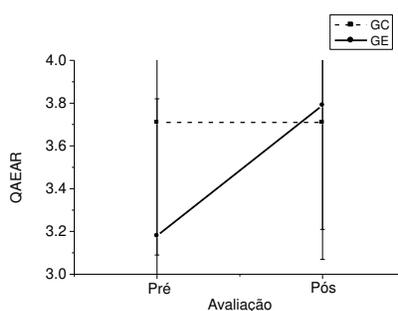


Figura 6 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para a variável QAEAR

Tal como demonstra a Figura 6, no pré-teste, o GC apresentou resultado significativamente superior ao GE, mas embora os grupos tenham sido diferentes nesse momento de avaliação, apenas o GE apresentou aumento significativamente superior à favor do pós-teste, alcançando o nível inicial dos participantes do GC.

Presume-se que atuaram como fontes de promoção da autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem a experiência vicária, por meio das cartas que tinham como protagonista o ingressante Gervásio, as experiências diretas, promovidas durante os encontros da oficina por meio de atividades e dinâmicas, e a persuasão social, por meio de sugestões de estratégias e dicas práticas a partir da relação aluno–coordenador e aluno–pares.

O resultado favorável do pós-teste após a intervenção para a variável autoeficácia para autorregular-se também pode ser localizado em outros estudos que utilizaram algumas cartas do programa (ROSÁRIO et al., 2010c; NUNES, 2009; PINA; ROSÁRIO; TEJADA, 2008).

Tomando-se a percepção de autoeficácia na formação superior no total e em suas dimensões, observou-se diversidade de resultados entre os tempos e grupos. No que se refere às variáveis autoeficácia nas relações interpessoais e autoeficácia na gestão acadêmica, a análise de variância para medidas repetidas aponta para a interação entre grupos *versus* tempos ( $F_{(1, 64)} = 7,18; p = 0,009$ ) e ( $F_{(1, 64)} = 11,69; p = 0,001$ ) e para a diferença significativa para os grupos controle e experimental na comparação entre grupos ( $F_{(1,64)} = 4,41; p = 0,040$ ) e ( $F_{(1, 64)} = 5,42; p = 0,023$ ) e entre pré e pós-teste ( $F_{(1,64)} = 12,60; p < 0,001$ ) e ( $F_{(1, 64)} = 11,41; p = 0,001$ ) para o grupo experimental, respectivamente (Tabela 5; Figura 7).

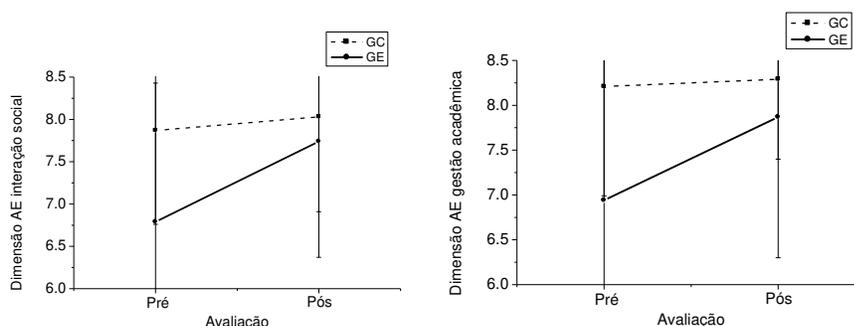


Figura 7 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para as variáveis Autoeficácia na interação social e Autoeficácia na gestão acadêmica

Nas variáveis autoeficácia na interação social e na gestão acadêmica (Figura 7), os grupos (GC e GE) eram diferentes no pré-teste, tendo o GC resultados superiores nesse momento de avaliação. No entanto, o aumento do resultado entre o pré e o pós-teste em ambas as variáveis só foi observado no GE.

Essas informações evidenciam o impacto da intervenção nas variáveis relativas à confiança percebida na capacidade de relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais (AE na interação social) e na capacidade de envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas (AE em gestão acadêmica).

O aumento na autoeficácia na interação social, após o contato com o programa, pode ser justificado pelo fato de eles terem vivenciado experiências diretas de expressão verbal nos

encontros, em decorrência dos debates de temas abordados e da socialização de experiências individuais. Além disso, em cada encontro, novas configurações de grupos e formas de interação eram propiciadas entre os pares, de tal maneira que a maioria dos colegas fosse contatada e os subgrupos previamente formados fossem diluídos. Além do mais, a coordenadora e a coobservadora procuravam estar atentas e disponíveis para acompanhar as discussões, sanar dúvidas, identificar as dificuldades e reiterar a importância da discussão coletiva dos temas.

O acréscimo da autoeficácia na gestão acadêmica pode ser justificado pela observação de sucesso no gerenciamento das demandas à medida que tinham os encontros (experiência direta) e em função de os participantes reconhecerem que outros ingressantes no ensino superior, mesmo que provenientes de diferentes cursos de graduação, também apresentam dificuldades, mas, de alguma maneira, apresentam recursos e/ou condições pessoais e ambientais para enfrentá-las, planejando as tarefas exigidas, cumprindo-as no prazo esperado e avaliando as consequências (experiência vicária). A isso, soma-se a modelação do Gervásio, que aos poucos vai se organizando, e a persuasão verbal exercida pela coordenadora e coobservadora.

No que se refere à variável autoeficácia para a formação superior (AEFS) e autoeficácia acadêmica (Tabela 5), a análise de variância para medidas repetidas denota que houve interação entre grupos *versus* tempos ( $F_{(1, 64)} = 9,55; p = 0,003$ ) e ( $F_{(1,64)}=8,80; p = 0,004$ ) e foi significativa as diferenças entre o pré e pós-teste para ambos os grupos: ( $F_{(1,64)} = 31,99; p < 0,001$ ) e ( $F_{(1, 64)} = 42,37; p < 0,001$ ), respectivamente. A representação gráfica desses dados pode ser observada na Figura 8.

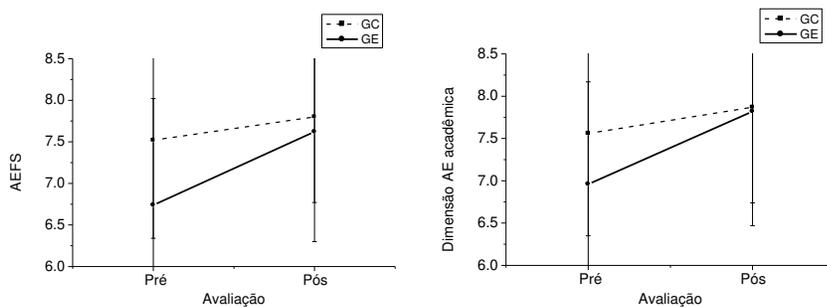


Figura 8 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para as variáveis Autoeficácia na formação superior e Autoeficácia acadêmica

Tal como ilustrado na Figura 8, observa-se que tanto na variável autoeficácia para a formação superior (AEFS) como na autoeficácia acadêmica, os grupos (GC e GE) eram diferentes no pré-teste, tendo o GC resultados superiores nesse momento de avaliação. Além disso, constatou-se o aumento do resultado a favor do pós-teste nos GC e GE em ambas as variáveis, porém, a inclinação da reta referente ao GE é maior, de modo que os participantes desse grupo alcançaram o nível atingido pelo GC.

No caso do GC, o aumento da confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo (AE acadêmica) pode ter ocorrido em função do conhecimento prévio de estratégias de aprendizagem e pelo fato de aplicá-las diante das demandas acadêmicas.

No que se refere ao GE, o aumento da autoeficácia acadêmica justifica-se, também, pelo conhecimento prévio de estratégias de aprendizagem e pelo fato de os estudantes aprenderem novas estratégias e por reconhecerem no outro – Gervásio, protagonista das Cartas, e/ou pares – a possibilidade de outras condições de otimizar o seu estudo e a aprendizagem.

Nas variáveis: autoeficácia na regulação da formação e autoeficácia em ações proativas, a análise de variância para medidas repetidas exhibe, conforme descrito na Tabela 5, que a interação *versus* grupos ( $F_{(1, 64)} = 2,48; p = 0,120$ ) e ( $F_{(1,64)} = 2,49; p=0,120$ ) e nem a comparação entre grupos  $F_{(1, 64)}=1,35; p = 0,249$ ) e ( $F_{(1,64)} = 0,72; p<0,398$ ), respectivamente, foram significantes. Houve apenas diferenças significantes entre o pré e pós-teste para ambos os grupos ( $F_{(1, 64)}= 16,21; p < 0,001$ ) e ( $F_{(1,64)} = 20,31; p < 0,001$ ), conforme médias observadas na Figura 9.

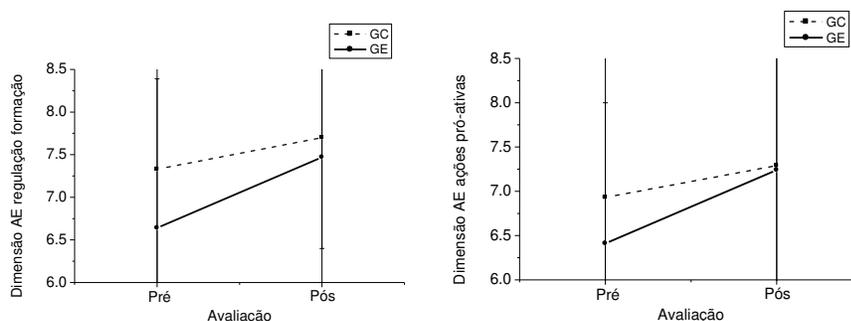


Figura 9 Evolução dos resultados entre os tempos e entre os grupos para as variáveis Autoeficácia regulação da formação e Autoeficácia em ações proativas

Conforme exibido na Figura 9, constata-se que tanto na variável regulação da formação e na autoeficácia em ações proativas, os grupos (GC e GE) apresentaram aumento significativamente favorável ao pós-teste.

No caso do GC, o aumento da confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira (AE na regulação da formação) pode ter ocorrido em função das exigências do conjunto de disciplinas realizadas pelos alunos e experiências vivenciadas no primeiro semestre. O aumento da confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais (AE em ações proativas) pode ter ocorrido em função do maior conhecimento da instituição e pelas disciplinas previstas para o segundo semestre estarem mais vinculadas ao curso escolhido.

Em outras palavras, a partir das experiências do primeiro semestre, do contato com a proposta e do envolvimento com as atividades acadêmicas do segundo semestre, ou seja, maior contato com os professores e pares e a realização de atividades e/ou avaliação de determinada disciplina e maior conhecimento da universidade, os estudantes perceberam-se mais capazes de demonstrar e aplicar o conteúdo do curso, de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e no desenvolvimento de carreira, além de terem se percebido capazes de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais.

Diferentemente dos dados descritos por Guerreiro (2007), após comparar os resultados dos ingressantes em duas avaliações realizadas, uma no início e outra no final do primeiro ano, identificou-se que os estudantes participantes deste trabalho, demonstraram menores resultados quando comparados aos resultados obtidos pelos ingressantes presentes no estudo da Guerreiro, em relação à autoeficácia em ações proativas, à autoeficácia na regulação na formação, à autoeficácia na gestão acadêmica e à autoeficácia na interação social.

A discrepância dos resultados desta tese em relação aos da pesquisa realizada por Guerreiro (2007) pode ser justificada pelo intervalo entre uma aplicação e outra e pelo período letivo em que as avaliações foram realizadas. Guerreiro (2007) avaliou a crença de autoeficácia na formação superior, pela primeira vez, no primeiro semestre; com um intervalo de seis meses, analisou-a pela segunda vez no semestre seguinte. Para este trabalho, o mesmo construto foi mensurado duas vezes durante o segundo semestre, com um intervalo aproximado de dois meses.

Para Guerreiro (2007), o que pode justificar a diminuição em algumas dimensões da autoeficácia é o ajuste entre as expectativas iniciais no ingresso à universidade e a experiência. Em função do sucesso obtido no processo seletivo, os estudantes apresentam sua percepção da crença de autoeficácia superestimada, criada com base em uma ideia construída por meio da expectativa, e não pela experiência.

O ajuste entre as expectativas iniciais no ingresso à universidade e a experiência efetivada ao longo do primeiro semestre pode justificar os motivos pelos quais os estudantes investigados neste trabalho aumentaram sua confiança na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso (AE acadêmica), na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira (AE na regulação da formação), na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais (AE em ações proativas) e na capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior (AEFS).

Tal como evidencia a Figura 9, o aumento do resultado a favor do pós-teste do GE foi expressivo de tal maneira que a capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no processo de formação e desenvolvimento de carreira (AE na regulação da formação) pode ser explicado pelas exigências do conjunto de disciplinas realizadas pelos alunos, mas também pelo fato desses alunos terem tido oportunidade de tratar sobre o processo de aprendizagem e a importância de fazer sua autorregulação (Carta 6), em decorrência da participação na oficina.

O aumento da confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais (AE em ações proativas) pode ser explicado pelo fato de as disciplinas, previstas para o segundo semestre, estarem mais vinculadas ao curso escolhido, pelo fato de os alunos conhecerem mais a instituição e também por participarem dos encontros da oficina, nos quais era ressaltado e justificado o papel que eles, como estudantes, têm ao longo de sua formação e as condições e/ou recursos pessoais e/ou institucionais aos quais poderiam recorrer para enfrentar as dificuldades.

No que se refere à AEFS, sinteticamente, afirma-se que os estudantes, após a participação da oficina, obtiveram maior percepção de autoeficácia em sua capacidade de aprender e aplicar o conteúdo do curso, estabelecer metas, fazer escolhas, planejar e autorregular suas ações no

processo de formação, relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos, aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover melhorias institucionais, envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, além de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações, referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior.

### 5.3 Impacto dos conteúdos ministrados durante a oficina: percepção dos participantes

O objetivo da análise qualitativa foi obter a percepção dos participantes sobre o impacto dos conteúdos ministrados durante a oficina nos processos de estudo e aprendizagem e as sugestões referentes à condução da mesma.

Tendo como referência a análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual pressupõe a categorização das respostas a partir das similaridades e a possível quantificação, as respostas foram organizadas em três partes: 1. Percepção do impacto imediato da oficina e as condições de mudanças identificadas por meio das respostas dos estudantes a duas perguntas propostas no pós-teste; 2. Percepção do impacto da oficina a médio prazo e as condições de mudanças identificadas por meio das respostas às perguntas realizadas nas entrevistas, após dois meses do término da oficina; e 3. Sugestões em relação à oficina apresentadas no pós-teste e nas entrevistas.

#### 5.3.1 Percepção do impacto imediato da oficina e as condições de mudanças

Para avaliar a percepção do impacto imediato da oficina, no último encontro, foi entregue aos 26 participantes do GE, além do caderno de instrumentos, um material denominado “Sobre a Oficina *Como estudar melhor agora que estou na Universidade?*”. Esse instrumento tinha como objetivo obter a avaliação dos estudantes sobre a realização da oficina a partir de duas perguntas: “A *oficina atendeu suas expectativas?*” e “A *realização da oficina contribuiu para alguma modificação na sua vida acadêmica?*”.

De acordo com a pergunta “A *oficina atendeu suas expectativas?*”, considerando uma escala de resposta de três pontos, um para pouco, dois para mais ou menos e três para muito,

observou-se que 76,9% (n = 20) dos estudantes afirmaram que a oficina atendeu muito às suas expectativas, 19,2% (n = 5) mais ou menos e 3,8% (n = 1) pouco. Diante da pergunta “*A realização da oficina contribuiu para alguma modificação na sua vida acadêmica?*”, respondida na escala *likert* de três pontos descrita anteriormente, notou-se que a maioria (73,07%, n = 19) dos ingressantes respondeu que a oficina contribui muito para alguma modificação em sua vida acadêmica, 19,02% (n = 5) mais ou menos e 7,69% (n = 2) pouco. De maneira geral, observou-se que a maioria dos estudantes afirmou que a oficina atendeu as expectativas e possibilitou mudanças de natureza acadêmica.

A partir da análise de conteúdo das justificativas dadas às duas perguntas citadas, identificaram-se cinco categorias de mudanças no processo de aprendizagem e de estudo decorrentes da experiência na oficina, a saber: 1. Incremento de motivação e segurança pessoal; 2. Aumento do conhecimento declarativo e da percepção de instrumentalidade; 3. Autopercepção e identificação de estratégias de enfrentamento; 4. Maior apropriação do ambiente universitário; e 5. Fortalecimento do processo de autorregulação da aprendizagem. A seguir, cada categoria será explicada e exemplificada<sup>6</sup>.

Em relação à categoria observada “Incremento de motivação e segurança pessoal”, pode-se afirmar que os estudantes descreveram que se tornaram mais confiantes em si mesmos para promover mudanças e sentiam-se mais à vontade para estudar, assim como mais seguros para entender a matéria.

*“[...] a oficina me ensinou a ver algum ‘sentido’ e tomar algum ‘gosto’ pelas matérias que classifico como ‘chatas’” (Aluno 26, Química).*

*“Com a oficina [...] me sinto mais confiante em fazer uma mudança efetiva no estudo” (Aluno 29, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).*

*“[...] Antes a inércia guiava-me sem direção. Agora, além de saber que sou potencialmente capaz, busco conversar comigo mesmo, de modo a levar meu ‘eu’ na melhor direção” [...] (Aluno 4, Ciências Sociais).*

A categoria “Aumento do Conhecimento declarativo e da percepção da instrumentalidade” refere-se à absorção de informações sobre como melhorar o estudo a partir do aprendizado e/ou aperfeiçoamento de estratégias de aprendizagem e da identificação da utilidade dessas estratégias.

---

<sup>6</sup> As falas dos alunos são apresentadas na íntegra para exemplificação de cada categoria.

*“A oficina proporcionou diversas reflexões e mostrou de várias formas como o estudo pode ser melhorado [...]” (Aluna 37, Física/ Matemática/ Matemática Aplicada e Computacional).*

*“[...] compreendi a importância das estratégias e vou tomá-las como referência para definir como estudarei daqui em diante” (Aluno 16, Física/ Matemática/ Matemática Aplicada e Computacional).*

*“Atendeu minhas expectativas justamente porque sanou todas as dúvidas que eu tinha como aperfeiçoar as técnicas de estudo – dúvidas, aliás, compartilhadas por todos os membros presentes [...]” (Aluna 7, Ciências Sociais).*

Quanto à categoria “Autopercepção e identificação de estratégias de enfrentamento”, que diz respeito à realização de autoavaliação diante das questões de estudo. O resultado dessa iniciativa obtido por parte dos estudantes foi a identificação de pontos fracos e limitações, bem como a busca de soluções, por exemplo, alterar a estratégia de aprendizagem utilizada.

*“[...] com o passar das sessões fui percebendo onde eu acertava e onde poderia melhorar, com isso pude me organizar melhor e tornar o meu tempo mais produtivo e proveitoso” (Aluno 3, Engenharia Elétrica).*

*“[...] a oficina me deu ferramentas para rever minhas estratégias de aprendizagem, me mostrando o caminho para consertá-las [...] Foi a partir de então que pude verificar quais estavam sendo meus erros e a partir de então elaborar novas estratégias para tal” (Aluna 38, Pedagogia).*

*“A oficina me ajudou a enxergar que a melhora no meu desempenho acadêmico depende apenas de mim mesmo, do meu planejamento, da minha execução e autoavaliação” (Aluno 11, Estatística).*

Na categoria “Maior apropriação do ambiente universitário”, considerou-se o relato dos estudantes sobre a contribuição da oficina para sua integração às novas exigências e à rotina da universidade.

*“Acredito que minha participação na oficina foi importante para me situar no ambiente acadêmico e passar, a saber, lidar com as situações que enfrentarei [...]” (Aluno 12, Engenharia Elétrica).*

*“A oficina me ajudou bastante a adaptar a minha forma de estudar as exigências da universidade” (Aluna 32, Estatística).*

Por fim, no que corresponde à categoria “Fortalecimento do processo de autorregulação da aprendizagem”, de acordo com o modelo PLEA, pode-se afirmar que, na fase do Planejamento, as respostas dos estudantes caracterizaram-se pela antecipação do tempo

necessário, estabelecimento de metas mais concretas e maior motivação para organizar o tempo. Na fase da Execução observou-se respostas relacionadas ao estabelecimento de critérios para anotar e estudar, à busca de métodos e iniciativa para estudar, à administração do tempo, à divisão de grandes problemas para facilitar a resolução, além de respostas que relatavam a ação de conseguir evitar a preguiça e a procrastinação e ter o controle/evitação dos distratores. Quanto à fase da Avaliação, os alunos relataram refletir acerca dos resultados do estudo e das suas próprias ações.

*“[...] me ajudou a enxergar que a melhora no meu desempenho acadêmico depende apenas de mim mesmo, do meu planejamento, da minha execução e autoavaliação” (Aluno 11, Estatística).*

*“[...] agora sempre planejo minhas tarefas antes de executá-las, e pude observar melhoras no meu ritmo de estudos. Além de melhorar nas anotações e resumo, dada a maior facilidade em lê-los e entendê-los” (Aluno 20, Engenharia Mecânica).*

*“[...] passei a avaliar melhor o meu estudo e organizar melhor o meu tempo. Além disso, desenvolvi critérios melhores para anotar e estudar, de modo a facilitar o meu aprendizado e desenvolvimento como aluno. Sinto-me motivado a organizar o meu tempo e estudar com tempo para evitar acumular matéria para última hora” (Aluno 23, Engenharia Elétrica).*

Como consequência do fortalecimento da ARA, os alunos passaram a perceber o processo de estudo como mais dinâmico e útil, pois afirmaram que conseguiram desenvolver melhor as atividades em função do uso de estratégias de aprendizagem apropriadas às tarefas acadêmicas. Além disso, diferentes alunos afirmaram que a participação na oficina permitiu ganhos no desempenho acadêmico, seja por ler mais livros (Aluna 7, Ciências Sociais), por estudar durante o semestre e não apenas durante a época de provas (Aluno 20, Engenharia Mecânica) e pela aprovação em uma disciplina na qual já tinha sido reprovada (Aluna 37, Física/ Matemática/ Matemática Aplicada e Computacional).

De modo geral, verificou-se que o impacto imediato da oficina ocorreu especialmente nas dimensões: pessoal, institucional e de estudo. Na dimensão pessoal por envolver questões relativas à autopercepção referente à capacidade de executar ações relativas à formação superior e para autorregular-se, à percepção sobre a utilidade das estratégias e à alteração de comportamentos relativos à autorregulação da aprendizagem. Já o impacto da oficina na dimensão institucional caracterizou-se pela apropriação de algumas rotinas e exigências da

universidade, assim como na dimensão de estudo o impacto foi evidenciado pelo fato de a oficina oferecer conhecimento sobre novas estratégias de aprendizagem.

Já era esperado o impacto imediato do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” na dimensão pessoal e de estudo, por almejar a promoção da autorregulação da aprendizagem e de conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem. Esta hipótese confirmou-se e corroborou-se com resultados de pesquisas desenvolvidas com o programa (CEREZO, 2010; ROSÁRIO et al., 2010b; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; PINA; ROSÁRIO; TEJADA, 2008; ROSÁRIO et al., 2007b; SOLANO, 2006; PINA et al., 2006).

No entanto, este estudo teve seus resultados ampliados pelo fato de que os conteúdos ministrados na oficina e seu formato contribuíram para a percepção de maior apropriação ao ambiente universitário. Isso indica que a participação na oficina contribuiu para a aquisição de novas competências e responsabilidades, as quais são indicadores de integração à universidade (TINTO, 1988).

Diante das cinco mudanças categorizadas, puderam ser identificadas as condições propiciadoras a partir das justificativas apresentadas pelos estudantes às perguntas citadas anteriormente. Observou-se que as condições diziam respeito às atividades conduzidas ao longo dos encontros, à postura das coordenadoras, à composição dos grupos, às cartas e a seu conteúdo. No entanto, essas condições foram organizadas em duas categorias mais amplas, a primeira relaciona-se às condições concernentes ao programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” e a segunda, às condições ligadas à oficina propriamente dita, isto é, à intervenção.

A categoria Programa diz respeito às atividades individuais e em grupo conforme sugeridas na proposta, como autoavaliação por meio de perguntas, confecção de tarefas e/ou discussão de algum trecho e/ou estória. O conteúdo das cartas também foi sinalizado pelos alunos como condição de mudanças à medida que permitiu identificar os problemas e vislumbrar formas de enfrentá-los a partir da descrição de estratégias pelo protagonista. De acordo com os estudantes, as cartas eram interessantes, pertinentes e descontraídas à medida que iam ao encontro de suas dúvidas e dificuldades. A respeito dessa categoria, os estudantes afirmaram:

*“[...] seu método divertido e descontraído de abordar o tema [...]. Dessa forma, foi possível absorver melhor todas as informações trabalhadas” (Aluna 37, Física/ Matemática/ Matemática Aplicada e Computacional).*

*“[...] Essas discussões foram, de maneira geral, auxiliadas pelo material de apoio (cartas), o ponto chave para fixação dos temas. As cartas do Gervásio foram uma excelente escolha como suporte, por tratarem os fatos na ficção com extrema semelhança ao que estamos expostos na universidade” (Aluno 12, Engenharia Elétrica).*

*“Durante as sessões observei que os problemas levantados eram comuns a muitos de nós o que favoreceu a discussão a respeito de como solucionar estes problemas” (Aluna 30, Engenharia Agrícola).*

Por sua vez, a categoria Oficina refere-se à postura das coordenadoras e às dinâmicas do trabalho em grupo. Segundo os estudantes, as coordenadoras expressavam motivação pelo ensino e capacidade de conduzir as atividades, além de terem promovido ambiente acolhedor e confortável, o que contribuiu para a liberdade de manifestações e discussões. Quanto à postura das coordenadoras, os alunos afirmaram que:

*“Nossa dupla de professoras [grifo nosso] vivem o ensino, tem paixão pelo ensino! [...] As ‘professoras’ manejam muito bem o andamento da aula, de modo que os alunos se sintam realmente imersos no processo de aprendizagem [...]” (Aluno 4, Ciências Sociais).*

*“Gostei da liberdade que tivemos nas discussões, embora o tempo fosse curto, as profissionais conduziram bem os temas [...]” (Aluno 12, Engenharia Elétrica).*

*“[...] A capacidade de condução das profissionais foi também muito boa, pois me senti bastante confortável para discutir, indagar. Foi criado, enfim, um ambiente além de esclarecedor, acolhedor [...]” (Aluna 7, Ciências Sociais).*

As dinâmicas em grupo eram utilizadas para a sensibilização do tema e/ou formação dos subgrupos. A composição dos subgrupos era organizada de tal modo que os alunos pudessem se reunir de maneira diferenciada a cada encontro, o que possibilitou contato com alunos de outras áreas do conhecimento e a escuta de experiências importantes.

*“Através [...] das dinâmicas, pude melhorar um ponto que precisava: a melhor administração do tempo [...]” (Aluna 7, Ciências Sociais).*

*“[...] Os participantes conversavam entre si, usando como referência as cartas e aprendiam como estudar melhor através das reflexões sobre o texto e as informações dadas” (Aluno 23, Engenharia Elétrica).*

*“[...] o intercâmbio de informações, nas discussões em grupo, é onde encontrei as melhores soluções para mim, e o mesmo deve ocorrer para outros” (Aluno 20, Engenharia Mecânica).*

As condições de mudanças nem sempre foram citadas pelos alunos e, quando o fizeram, nem sempre as relacionavam de forma pareada (condições e mudança). Porém, algumas dessas relações ficaram bem evidentes nas respostas de parte dos estudantes, conforme Quadro 6.

QUADRO 6 Associações entre as mudanças percebidas e as condições do programa segundo os estudantes

| <b>Condições</b> | <b>Mudanças</b>                                  | <b>Fala de alunas</b>  |
|------------------|--|--|
| 1. Programa      | Conhecimento declarativo                         | “A leitura das cartas possibilitou além de aprender sobre novos conteúdos, a melhorar a leitura e compreensão” (Aluna 7, Ciências Sociais).  |
|                  | Fortalecimento da Autorregulação da Aprendizagem | “As reflexões e as conversas em grupo [...] me ajudaram a pensar em como estudava para as avaliações [...]” (Aluna 40, Artes Visuais).   |
| 2. Oficina       | Conhecimento declarativo                         | “Os encontros se deram de forma prazerosa e proveitosa, fazendo com que os conceitos abordados fossem absorvidos [...]” (Aluna 37, Física/ Matemática/ Matemática Aplicada e Computacional). |
|                  | Fortalecimento da Autorregulação da Aprendizagem | “Através [...] das dinâmicas pude melhorar um ponto que precisava melhorar: a melhor administração do tempo, evitar a procrastinação e os distratores [...]” (Aluna 7, Ciências Sociais).    |

De maneira sintética, constata-se que as experiências diretas – aplicação da estratégia e a reflexão a respeito da estratégia/estória, observações vicárias –, a observação dos pares e do Gervásio, a persuasão verbal por parte das coordenadoras e dos pares acerca das estratégias de aprendizagem durante os encontros permitiram que os estudantes adquirissem maior domínio de estratégias de aprendizagem – conhecimento declarativo e estratégias de enfrentamento diante de questões relativas ao estudo e à aprendizagem –, além de terem fortalecido processos da autorregulação da aprendizagem.

Intervir nas crenças de autoeficácia por meio das experiências diretas, experiências vicárias e persuasão social (BANDURA, 1986; 1997) contribui para a promoção da ARA à medida que possibilita ao aluno estabelecer metas, automonitorar-se, gerenciar o tempo, usar estratégias e autoavaliar-se (SCHUNK; ERTMER, 2000; ZIMMERMAN, 1997). Mas existe a retroalimentação, na qual a autorregulação influencia a autoeficácia ao fornecer informações sobre desempenho, esforço e tempo de realização da atividade (SCHUNK; ERTMER, 2000).

Neste sentido, observa-se que as técnicas de modelação, *feedback*, dinâmicas de grupo, debates, trocas de experiências e o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias mencionadas na literatura para a promoção da ARA (SCHUNK; ERTMER, 2000; ZIMMERMAN, 1997; ROSÁRIO; POLYDORO, 2012) foram utilizados durante a oficina tanto pela recomendação do programa quanto pela organização da oficina em si.

Entretanto, alguns alunos relataram que, apesar de as condições terem sido oferecidas ao longo dos encontros, algumas mudanças que esperavam não ocorrerem, tal como apresentam os trechos a seguir:

*“[...] para mim, ofereceu ferramentas para tornar o estudo melhor, mas ainda falta da minha parte colocar algumas delas em prática [...]”* (Aluna 37, Física/Matemática/ Matemática Aplicada e Computacional).

*“Ficou mais fácil enxergar onde estão as minhas dificuldades em planejamento e execução, mas ainda tenho dificuldades [...] em romper a procrastinação e a antecipação do tempo [...]”* (Aluna 6, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).

Com base na percepção de dois alunos, algumas mudanças não ocorreram, pois os conteúdos ficaram apenas como ideias. Segundo um dos estudantes (Aluno 41, Ciências Econômicas), ele quase não pôde aplicá-los, pois estava em semana de provas; já a outra estudante afirmou ser preciso mais tempo para absorver e praticar o volume de orientações dadas ao longo da oficina (Aluna 6, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional). Por isso, e pela falta de atividades como tarefas de casa com posterior acompanhamento coletivo, teve dificuldade em experimentar o que vinha sendo trabalhado.

Na literatura sobre a ARA, é indicada a necessidade de promover a prática do que foi aprendido durante a oficina, pois se sabe que, além de contribuir para a percepção da utilidade/instrumentalidade, a prática é indispensável para que o aluno atinja autonomia e, portanto, a capacidade para autorregular-se (ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN, 2000). Deste modo, durante a oficina, a coordenadora enfatizou a importância de exercitar o que foi aprendido sobre as estratégias de aprendizagem em atividades específicas de alguns cursos de graduação, como: executar listas de exercícios das disciplinas de cálculo, realizar relatórios provenientes de atividades executadas em laboratórios, confeccionar leituras e resumos; além disso, a coordenadora promoveu espaços para discussão e conseqüente reflexão do que faz ou deixava de fazer. No entanto, não ficou estabelecida como obrigatória a entrega ou o acompanhamento de

atividades de aplicação nos encontros seguintes, uma vez que a pesquisadora replicou a estrutura subjacente da intervenção, a saber, leitura das cartas, discussão e sumarização tal como descrito pelos pesquisadores que já investigaram o programa (NÚÑEZ et al., 2011; CERESO, 2010; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006).

Além da prática, o *feedback* é condição indispensável para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, já que pode proporcionar informações necessárias para detectar e corrigir diferenças entre pensamentos e ações (BANDURA, 2008, KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006), garantir a eficácia das estratégias de aprendizagem (ROSÁRIO, et al., 2012a) e aumentar a percepção de autoeficácia (KITSANTAS; ZIMMERMAN, 2006). O *feedback* é uma prática descrita na literatura para contribuir no fomento da ARA de estudantes (SCHLOEMER; BRENAN, 2006; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008; HOFER; YU; PINTRICH, 1998).

Pelo fato de a oficina estar voltada aos ingressantes, atividades obrigatórias, como diário e/ou protocolos de aprendizagem, poderiam ter sido requisitadas durante a oficina para que as coordenadoras tivessem condições de emitir *feedback* mais centrado na tarefa executada pelo aluno, a fim de favorecer o automonitoramento e auxiliar no processo de generalização de estratégias aprendidas para outras atividades específicas do seu curso de graduação.

Neste sentido, mudanças mais significativas na ARA e, portanto, na autorreflexão poderiam ter sido promovidas a partir da requisição de tarefas de casa, como diários, protocolos de aprendizagem, *portfólios* e/ou outra atividade de monitoramento do desempenho. O diário de estudo, por exemplo, possibilita a promoção do pensamento metacognitivo ao descrever as estratégias específicas e seus efeitos no estudo e serve de material de apoio para discussão entre os pares nos encontros presenciais (HOFER; YU; PINTRICH, 1998), assim como a troca entre pares e o coordenador (LAN, 1998). A confecção do protocolo de aprendizagem possibilita o confronto com o modelo esperado, permitindo que o aluno transponha a dificuldade, acompanhe o processo de generalização, monitore sua aprendizagem, com a possibilidade de constatar problema de compreensão e a oportunidade de alterar estratégias, se julgar necessário (NÜCKLES, HÜBNER; RENKL, 2009). O *portfólio* é outra ferramenta que favorece o diálogo metacognitivo, estimula os alunos a terem mais controle e consciência na aprendizagem pela

reorganização das aprendizagens e pelo estabelecimento de novas metas (FRISON; SIMÃO, 2011).

O diário de estudo e o protocolo de aprendizagem, além de possibilitarem o processo de generalização, propiciam o automonitoramento (NÜCKLES; HÜBNER; RENKL, 2009; LAN, 1998), e o *portfólio* pode vir a contribuir para a construção das crenças de autoeficácia e autonomia (FRISON; SIMÃO, 2011). Todavia, essas estratégias educativas podem promover competências relativas à autorregulação da aprendizagem e nas variáveis associadas (FRISON; SIMÃO, 2011; FRISON; MORAES, 2010, NÜCKLES; HÜBNER; RENKL, 2009; LAN, 1998).

### 5.3.2 Percepção do impacto da oficina a médio prazo e as condições de mudança

Dois meses após o término da oficina, realizou-se uma entrevista com os estudantes, a fim de identificar e analisar a percepção do impacto da oficina a médio prazo, em seus processos de estudo e aprendizagem. Durante as entrevistas, sete estudantes retomaram o processo de reflexão sobre a oficina, o que possibilitou aprofundar a percepção das relações entre as condições favorecedoras e as mudanças observadas. Assim, segundo a percepção dos estudantes, o pareamento entre as mudanças observadas e as condições favorecedoras será apresentado a seguir.

Discutir sobre o processo da ARA, mais especificamente conhecer o PLEA, segundo a Aluna 37 (Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional), possibilitou estudar melhor, pois passou a direcionar o estudo para o que precisava, a identificar dificuldades, fazer provas antigas, conversar com professores e não deixar acumular a matéria. Para essa estudante, essas mudanças também levaram a um melhor entendimento dos conceitos e de sua aplicação, ao prazer em estudar, ao autoconhecimento de seu limite e à diminuição do estresse para as provas. A diminuição da ansiedade e conseqüente melhora no estudo também foram referidas pela Aluna 40 como resultado da experiência na oficina, da discussão sobre procrastinação, planejamento e priorização das tarefas.

Assim como para a Aluna 37, o Aluno 12 (Engenharia Elétrica) relatou que o conhecimento da ARA associado ao contato com outras pessoas, à troca de experiências a partir de um texto muito bom, à forma como a oficina foi dinamizada e à discussão das atividades gerou mais autoconfiança e, portanto, maior segurança no suporte na execução das atividades.

Essas mudanças, por sua vez, possibilitaram o foco nas atividades, enriquecimento do conhecimento, envolvimento com a autorregulação da aprendizagem, maior eficiência e maior motivação.

A mudança de postura em sala de aula foi referida pelo Aluno 20 (Engenharia Mecânica) como decorrente das discussões sobre a ARA e o *feedback*. O estudante notou que passou a prestar mais atenção às aulas e a fazer mais perguntas; inclusive, ele mudou de local no espaço da sala, sentando-se mais à frente, o que lhe possibilitou, em sua percepção, mais atenção e maior motivação, com conseqüente diminuição das horas de estudo. Associado a essas mudanças, também passou a selecionar exercícios para estudar, rever provas e analisar os erros, fazer anotações de maneira diferente e a complementá-la a partir de consultas a livros.

Ter como modelo o colega que se expõe durante a oficina e a possibilidade de participar nos debates foram condições, segundo as Alunas 37, 7, 40 e o Aluno 12, para iniciar a fala em sala de aula, mudar o modo de pensar e perguntar, bem como de desenvolver a capacidade de argumentação. A interação com professores e colegas, mais o fato de o ambiente ter sido acolhedor e respeitoso, a partir da experiência na oficina, segundo o Aluno 3 (Engenharia Elétrica), promoveu segurança para falar em público e participar das discussões em sala de aula.

O apoio de profissionais preparados que conduziram a oficina, para além do apoio de pais e amigos, também promoveu segurança pessoal para enfrentar as dificuldades com o estudo, tal como sinalizado pela Aluna 7 (Ciências Sociais). Complementarmente ao apoio especializado, a Aluna 40 (Artes Visuais) ressaltou as descobertas e reflexões propiciadas pelos colegas presentes nos encontros da oficina.

A Aluna 7 destacou o processo gradual em que a oficina foi estruturada, culminando em algo complexo. As novidades de cada encontro, os exemplos da turma, o contato com outros alunos foram aspectos relevantes para suas mudanças, que foram amplas, incluindo, além do processo de estudar e aprender, o relacionamento na sala com colegas e professores, melhor exposição, leitura e interpretação. Quanto a esses últimos aspectos, a estudante associou-os à presença de metáforas nas cartas, o que demandava análise e reflexão. No que se refere aos conteúdos específicos tratados nas cartas, essa mesma aluna aponta que os temas anotações, estabelecimento de metas e discussão sobre a aula possibilitaram a ela a identificação e manutenção de foco nos estudos, maior iniciativa, melhor leitura e aprendizagem.

Diante do pareamento entre as condições e mudanças, identificou-se que as condições favorecedoras de mudanças, segundo a percepção dos alunos, diziam respeito ao programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, mais especificamente, aos conteúdos das cartas, a saber, conhecimento sobre a ARA, modelo PLEA, autoavaliação, método *Cornell*/anotações, *feedback*, estabelecimento de metas, procrastinação e priorização de tarefas. Além desses conteúdos, as atividades (a leitura das cartas e a discussão), tal como sugeridas pelo programa, e a modelação promovida por meio do personagem Gervásio também foram condições apontadas pelos alunos. As condições vinculadas à oficina diziam respeito à discussão entre os pares e às coordenadoras.

Segundo a percepção dos alunos, as mudanças, com médio impacto, ocorreram nas dimensões pessoal, estudo e interpessoal. Na dimensão pessoal, por envolver questões relativas à motivação (pelo fato de os alunos se perceberem com maior motivação e autoconfiança) e à mudança de postura em sala de aula (falar em público e argumentar mais em sala de aula).

Na dimensão estudo por envolver questões relativas à utilidade, autopercepção, estratégias de enfrentamento e autorregulação da aprendizagem, por oferecer conhecimento sobre novas estratégias de aprendizagem e, como consequência, mudanças de natureza comportamental. A instrumentalidade diz respeito ao uso e à otimização das estratégias de aprendizagem, tais como completar anotações, priorizar tarefas, selecionar exercícios, fazer anotações, revisar provas e analisar erros.

No que se refere à autopercepção e a estratégias de enfrentamento, os alunos afirmaram maior autoconhecimento, mais foco nas aulas, mais participação em aula, maior iniciativa e, como consequência, menos ansiedade e estresse diante das provas.

Na dimensão interpessoal ocorreram mudanças pela promoção de contato com colegas de diferentes cursos, experiências e/ou dificuldades e pelo apoio especializado das coordenadoras.

Conjectura-se que, após dois meses do término da oficina, os estudantes puderam praticar e avaliar algumas das estratégias tratadas ao longo da oficina, e também puderam manter mais contato com os colegas e com a instituição e, a partir disso, vislumbraram que a participação na oficina somada ao contato com o programa geraram impactos de diferentes naturezas: pessoal, estudo e interpessoal.

Segundo a literatura acerca do programa (NÚÑEZ et al., 2011; ROSÁRIO et al., 2010a, b; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005), questões como capacidade de argumentação, exposição e

interpretação não tinham sido sinalizadas como mudanças. A análise qualitativa também possibilitou constatar que, a médio prazo, as condições efetivas para a promoção da ARA estão mais ligadas ao programa, por promover a discussão entre os pares e coordenadoras, à modelação (personagem e pares), à narrativa e a alguns conteúdos específicos tratados nas cartas, a saber, autorregulação da aprendizagem, modelo PLEA, autoavaliação, método *Cornell*/anotações, estabelecimento de metas, procrastinação e priorização de tarefas. Essas informações reiteram que alguns dos aspectos nucleares desse programa: a narrativa e a modelação (ROSÁRIO et al., 2012a) foram indutoras dos processos de autorregulação de aprendizagem e de conhecimento de estratégias de aprendizagem o que vai ao encontro dos resultados localizados nos estudos de Núñez et al. (2011); Rosário et al., (2010a, b, c), Magalhães (2009); Nunes (2009); Rosário et al. (2007); Pina et al. (2006); Solano (2006); Rosário et al. (2005).

Entretanto, as condições favorecedoras relativas à oficina, como a conduta das coordenadoras e as dinâmicas das atividades de grupo, também foram apontadas. Acredita-se que essas condições propiciaram aos estudantes a oportunidade de discutir e refletir sobre os comportamentos apresentados nas narrativas e sobre o contexto em que ocorrem e, como dito por Rosário et al. (2012a), os alunos passaram a construir sua própria referência como autores de suas aprendizagens.

À medida que alguns alunos afirmaram uma melhora na forma de argumentar, de interpretar e de se expor em público, é possível constatar que a participação na oficina impactou em domínios não esperados. Acredita-se que as metáforas presentes nas cartas demandavam capacidade de interpretação e discussão em grupos, além de capacidade de argumentação e exposição. Resultados desta natureza ainda não tinham sido localizados na literatura sobre o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”.

Essas informações denotam que os alunos conseguiram generalizar os conteúdos aprendidos e/ou comportamentos requisitados durante a oficina para o contexto acadêmico. Assim como afirmaram Weinstein, Husman e Dierking (2000) conjectura-se que a aplicação dos conteúdos aprendidos em outros domínios (sala de aula, nos estudos em casa) pode ser indicativa de que os alunos valorizaram tanto o material – programa – como a participação da atividade não obrigatória – oficina. Além disso, a valorização da oficina pode ser evidenciada quando o aluno recomenda a participação de ingressantes na oficina: “[...] a experiência da oficina foi uma coisa

muito boa, para quem está entrando é uma experiência que vale a pena” (Aluno 3, Engenharia Elétrica).

A generalização dos conteúdos aprendidos ao longo da oficina para outros contextos não acadêmicos foi constatada por meio da fala de dois alunos. Eles sinalizaram que aprender conteúdos acerca da ARA auxiliou não apenas a aprendizagem, mas também outros aspectos da vida, como organizar atividades do dia a dia, por exemplo. Além disso, durante as discussões em grupo, era possível identificar alguns alunos discutindo estratégias e/ou aspectos da ARA em outros contextos, tal como descrito por Magalhães (2009).

Se, por um lado, esta análise possibilita afirmar que o programa por si só é responsável por mudanças relevantes à formação e integração do ingressante, por outro lado, evidencia os cuidados que os responsáveis/coordenadores devem ter ao potencializar a promoção da autorregulação da aprendizagem. Os cuidados podem ser desde conhecer o suporte teórico, tal como recomendado por Rosário, Núñez e González-Pienda (2012a,b), até organizar as atividades antecipadamente, levando em consideração a temática/carta a ser trabalhada, as características dos estudantes e as demandas do curso de graduação frequentado.

### 5.3.3 Sugestões para a condução da oficina

Por meio das respostas dos alunos ao questionário de avaliação da oficina e à entrevista, foram levantadas sugestões voltadas para a condução da oficina, que foram agrupadas em sete categorias: 1. Continuidade da oficina; 2. Ampliação; 3. Dinâmica dos encontros; 4. Tarefas extraoficina; 5. Oferecimento de palestras e materiais de apoio; 6. Divulgação; e 7. Público-alvo.

#### 5.3.3.1 *Continuidade da oficina*

Diz respeito à proposta de continuidade da oficina e de novas configurações, a fim de promover o aperfeiçoamento da aprendizagem e do ato de estudar.

*“Continuem fazendo projetos que visem o auxílio dos alunos no processo de estudo”* (Aluno 16, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).

*“[...] Continuem fazendo essas oficinas [...]”* (Aluna 7, Ciências Sociais).

*“[...] Minha sugestão é que essa atividade continue sendo desenvolvida anualmente [...]”* (Aluno 18, Engenharia Mecânica).

### 5.3.3.2 Ampliação

Significa o oferecimento de mais encontros e opções de turmas.

*“Acredito que a oficina deva ser de curta duração (no geral), mas talvez fosse interessante estendê-la por até para oito encontros para que algumas discussões possam ser aprofundadas”* (Aluno 12, Engenharia Elétrica).

*“Maior número de encontros [...]”* (Aluno 26, Química).

*“[...] o aumento de número de encontros [...]”* (Aluno 20, Engenharia Mecânica).

### 5.3.3.3 Dinâmica dos encontros

Refere-se a uma maior mobilização do grupo por meio de atividades, aumento do tempo de discussão entre os subgrupos, além da leitura socializada de todas as cartas para manter o mesmo ritmo e a união entre os pares.

*“[...] minha sugestão para melhorias é torna-la mais dinâmica [...]”* (Aluna 37, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).

*“[...] mais discussões para melhor autoconhecimento”* (Aluno 26, Química).

*“[...] gostaria que a leitura das cartas em grupo fosse mais vezes em grupo, creio que com isto, todos compreendam mais e não precisarão esperar os outros alunos que leem mais devagar, o que ajuda na união do grupo e evita dispersões dos que leem mais rápido”* (Aluno 28, Estatística).

### 5.3.3.4 Tarefas extraoficina

Pressupõe a proposição de atividades como tarefa de casa e práticas realizadas no decorrer da semana para serem discutidas em grupo e aplicadas no seu curso.

*“[...] proposição de atividades extraclasse para acompanhamento coletivo [...]”* (Aluno 41, Ciências Econômicas).

*“Poderia haver atividades para ser feitas durante a semana, caso houvesse mais tempo de oficina. Acho que é importante ter algum compromisso para fixar o conhecimento adquirido, se bem que os participantes poderiam/deveriam fazer isso por conta”* (Aluno 29, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).

*“Que sejam elaboradas atividades práticas para que os participantes consigam aplicar nas suas áreas de estudo”* (Aluna 6, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).

### 5.3.3.5 Oferecimento de palestra e materiais de apoio

Diante dos conteúdos tratados nas cartas e das dinâmicas na oficina, os estudantes sugeriram a explanação das estratégias de aprendizagem com a presença de estratégias específicas aplicadas às diferentes áreas de conhecimento. Ademais, sugeriram o oferecimento de material de apoio sobre como estudar.

*“[...] oferecer material de resumo ou uma apostila dizendo como estudar, bem prática e resumida [...]”* (Aluno 39, Engenharia Agrícola).

*“[...] Acho que deveriam ser expostas estratégias e métodos para que o aluno passe a estudar”* (Aluno 27, Engenharia de Controle e Automação).

*“[...] Talvez uma palestra abordando tópicos de como melhor o estudo. Acho que uma palestra seria interessante, talvez no início ou no fim da oficina”* (Aluno 39, Engenharia Agrícola).

#### 5.3.3.6 Divulgação da oficina

Significa investir mais na divulgação da oficina dessa atividade, por diferentes meios de comunicação.

*“[...] Continuem fazendo essas oficinas e busquem divulgá-las [...]”* (Aluna 7, Ciências Sociais).

*“Melhorar divulgação da oficina pelo campus [...]”* (Aluno 16, Física/Matemática/Matemática Aplicada e Computacional).

#### 5.3.3.7 Público-alvo

Pressupõe o oferecimento da oficina a professores e alunos não ingressantes. Para os ingressantes, sugeriram oferecer a oficina ao final do primeiro semestre.

*“Acho que se ela fosse realizada no final do primeiro semestre acadêmico ajudaria os recém-universitários na adaptação”* (Aluna 25, Engenharia Mecânica).

*“[...] acredito que a oficina também seria muito bem destinada a alunos não ingressantes”* (Aluno 18, Engenharia Mecânica).

*“[...] abram para professores e não apenas para ingressantes”* (Aluna 7, Ciências Sociais).

De maneira geral, nota-se que as sugestões para a oficina estão voltadas para sua permanência e seu aprimoramento. Aprimorar implica inserir mais dinâmicas, exigir tarefas de

casa e oferecer materiais de apoio. No que se refere à permanência, os alunos sugeriram a continuidade da oficina, ampliação de sua duração e do público-alvo.

Entre as categorias de sugestões supracitadas, destaca-se a divulgação, pelo número reduzido de alunos que se inscreveram na oficina descrita neste trabalho<sup>7</sup>. Deste total, apenas 36,1% (N = 26) participaram integralmente da oficina. Os estudantes, em sua grande maioria, afirmaram ter sabido da oficina via correio eletrônico institucional. Porém, segundo eles, alguns alunos não o acessam frequentemente. Por isso, sugeriram o investimento em outras formas de divulgação para atingir maior número de alunos. Embora cartazes e panfletos tenham sido usados, entende-se que não foram suficientes. Vislumbra-se que a captação de maior número de alunos poderia ser realizada via professores e coordenadores de curso, à medida que eles poderiam endossar consequências positivas da participação na oficina, tais como planejar, executar e avaliar comportamentos relativos à aprendizagem, conhecer e/ou aprimorar estratégias de aprendizagem, assim como a instrumentalidade delas, integrar-se mais ao contexto universitário, motivar-se mais para estudar e aprender, além de obter melhor desempenho.

Implicar os professores na promoção da autorregulação da aprendizagem já fora ressaltado por Magalhães (2009) quando propôs uma intervenção aos alunos com insucesso escolar. Antes da implementação, realizou-se uma reunião com todos os docentes do primeiro ano do curso para sensibilizá-los sobre a importância do envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para enfatizar a importância da promoção de uma aprendizagem autorregulada e focar a utilidade do ensino de estratégias de aprendizagem. Ainda, discutiram-se as necessidades que os alunos apresentavam e, a partir disso, selecionaram-se algumas cartas do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” que pudessem beneficiá-los.

Todavia, as categorias relativas às sugestões da oficina podem ser percebidas não apenas como limitações da oficina, mas também como aspectos de natureza prática que podem ser levados em consideração em futuras pesquisas que pretendam usar o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”.

#### 5.4 Síntese dos resultados

---

<sup>7</sup> O total de 72 estudantes.

Com base nos resultados da análise quantitativa e, mais especificamente no teste de *Mann-Whitney*, observa-se que houve diferença significativa entre os valores do pré-teste para os GC e GE em relação às variáveis cognitivas (conhecimento das estratégias de aprendizagem) e motivacionais (autoeficácia para autorregular-se, acadêmica, na interação social, na gestão acadêmica e na formação superior) o que evidencia que os grupos eram heterogêneos nesses aspectos.

No pré-teste, os participantes do GC apresentaram maior desempenho nas variáveis motivacionais se comparados aos participantes do GE e estes, por sua vez, apresentaram desempenho superior na variável cognitiva. No pós-teste foram significantes as diferenças entre as médias para a variável cognitiva (conhecimento das estratégias de aprendizagem) e para a variável metacognitiva (autorregulação da aprendizagem), a favor do GE.

O fato de os grupos serem heterogêneos justifica-se pelo fato de os alunos do GC e GE terem sido compostos com base em diferentes critérios. Os alunos que participaram segundo o seu interesse e a sua percepção de que precisava de ajuda compuseram o GE. Já os alunos que participaram do GC foram aqueles que consentiram participar da pesquisa, e representavam estudantes em sua vida universitária. De acordo com os resultados da análise de variância para medidas repetidas, observa-se que o GE apresentou resultados significantes a favor do pós-teste em todas as variáveis dependentes. Essa informação denota que os conteúdos tratados a partir das cartas 0, 2, 3, 4, 6 e 13 promoveram maior conhecimento declarativo de estratégias de aprendizagem, contribuíram para uma maior percepção da autorregulação da aprendizagem e utilidade das estratégias para autorregular a aprendizagem, além de promover a confiança na própria capacidade de realizar atividades e comportamentos voltados para a formação superior e para a autorregulação da aprendizagem.

Além disso, para as seis variáveis dependentes em que foi significativa a interação entre grupos *versus* tempos, observa-se que as inclinações das retas nos gráficos são diferentes, geralmente, mais inclinadas para o grupo GE em que demonstra o impacto da intervenção no aumento da percepção da autorregulação da aprendizagem e no julgamento em sentir-se capaz de realizar atividades voltadas para autorregular a aprendizagem e para questões voltadas a formação superior, mais especificamente, na autoeficácia acadêmica, na autoeficácia na interação social e na autoeficácia na gestão acadêmica.

No que se refere à análise qualitativa, o impacto nos processos de estudo e de aprendizagem dos conteúdos tratados ao longo da oficina foi organizado temporalmente, segundo a percepção dos alunos diante da avaliação da oficina – o impacto imediato e a médio prazo. Tendo como base a análise de conteúdo, os impactos foram estabelecidos segundo as mudanças e condições.

Como impacto imediato, observou-se que os participantes perceberam que a oficina atendeu às suas expectativas e provocou mudanças em sua motivação e segurança pessoal, no repertório do conhecimento declarativo e instrumentalidade, em sua autopercepção e estratégias de enfrentamento, integração acadêmica e no fortalecimento da ARA. Nota-se que outra mudança identificada, no impacto imediato, é a mudança voltada para a argumentação, interpretação e exposição por parte dos alunos. As condições propiciadoras foram a postura das coordenadoras e a dinâmica em grupo, que diz respeito à oficina e às discussões em grupo, à leitura da carta e ao conteúdo das mesmas, os quais estão relacionados ao programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”.

Muito embora mudanças tenham sido evidenciadas, dois estudantes afirmaram não as terem observado, o que remete a algumas limitações da oficina. A obrigatoriedade da prática de atividades e o *feedback* pontual e pessoal poderiam contribuir para a promoção de mudanças, em especial, da autorregulação da aprendizagem, à medida que novas estratégias fossem modeladas e, posteriormente, praticadas pelos alunos. Ou seja, primeiramente praticadas com suporte e, depois, individualmente, de maneira que os alunos atingissem a prática autônoma e regulada em diferentes contextos (ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN, 2000).

Segundo a percepção dos sete alunos entrevistados, o impacto a médio prazo da oficina, avaliado após dois meses do seu término, ocorreu nos aspectos voltados para a motivação e segurança pessoal, repertório do conhecimento declarativo, instrumentalidade, autopercepção, estratégias de enfrentamento e apropriação do ambiente universitário. Acredita-se que as condições propiciadoras dessas mudanças dizem respeito à oficina como contato com os pares e coordenadoras e ao programa, a saber, o conhecimento sobre ARA, modelo PLEA, autoavaliação, método *Cornell*/anotação, estabelecimento de metas e *feedback*.

No que se refere a sugestões, os alunos realizaram várias recomendações, tais como continuidade da oficina e sua ampliação, dinâmica dos encontros, estabelecimento de tarefas extraoficina, oferecimento de palestras e materiais de apoio, divulgação e diversificação do

público-alvo. Diante dessas observações, alguns cuidados direcionados para o uso do programa e para a condução das atividades foram mencionados.

Tal como esperado, observa-se que o programa, segundo a percepção dos alunos, interfere na capacidade de autorregulação da aprendizagem e em outras variáveis associadas, tais como a motivação e segurança pessoal, crenças de autoeficácia para a formação superior, instrumentalidade e conhecimento declarativo. Além disso, mudanças posturais e de apropriação do ambiente universitário foram visualizadas.

Temporalmente, observa-se que as mudanças ocorridas logo após a participação da oficina mantiveram-se após um período de dois meses, o que evidencia a eficácia e a pertinência do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” na promoção da autorregulação da aprendizagem e em variáveis associadas. Além disso, nota-se que os alunos conseguiram generalizar os conteúdos e/ou comportamentos incitados ao longo da oficina para contextos acadêmicos e não acadêmicos.

Desta maneira, destaca-se que os conteúdos abordados por meio das cartas, a saber, autorregulação da aprendizagem, integração acadêmica, organização do tempo, procrastinação, anotações, distratores, instrumentalidade percebida, autoavaliação e estabelecimento de metas a partir da metodologia narrativa e vicária, além do formato das discussões em grupo, atingiram o objetivo de fortalecer a autorregulação da aprendizagem e promover maior conhecimento declarativo acerca das estratégias de aprendizagem. Em outras palavras, observa-se que os estudantes reconheceram que a oficina promoveu maior noção de estratégias de aprendizagem e despertou aspectos relativos à autorregulação da aprendizagem, tal como caracterizada por Rosário (2004), Pintrich (2000) e Zimmerman (1998), como a capacidade de monitorar, planejar e antecipar os comportamentos, estabelecer metas, identificar estratégias utilizadas e a possibilidade de refletir acerca de seu processo de estudo e aprendizagem.

Entende-se, por conseguinte, que os estudantes passaram a se perceber seguros, motivados, além de responsáveis por seu processo de formação e de mudanças. Em outras palavras, pode-se dizer que os estudantes adquiriram uma postura agêntica e autônoma, a qual envolve intencionalidade, persistência, iniciativa e esforço (BANDURA, 2008; ROSÁRIO, 2004; PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 1998).

## 6. ANÁLISES QUANTITATIVA E QUALITATIVA: EVIDÊNCIAS DE INTERPRETAÇÃO

Para avaliar a eficácia de parte do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” com foco na autorregulação da aprendizagem, objetivo deste trabalho, utilizou-se o delineamento quase experimental e recorreu-se ao método misto, em que foram utilizadas a análise quantitativa, para explorar as variáveis dependentes e compreender a evolução dos resultados dos estudantes do GC e do GE, e a análise qualitativa, para identificar e analisar o impacto da intervenção nos processos de estudo e aprendizagem dos estudantes do GE.

A associação dessas análises permitiu assinalar que as mudanças nos resultados vivenciadas pelos participantes do GE e do GC, depois da oficina, e a ausência de mudanças em algumas variáveis por parte dos participantes do GC podem ser evidências a favor da eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. Portanto, as evidências de interpretação acerca da eficácia do programa serão organizadas com base nas respostas dos participantes do GC e GE e discutidas segundo o método misto.

Os participantes do GC, ou seja, aqueles que não participaram da oficina, não apresentaram resultado superior a favor do pós-teste em algumas variáveis dependentes, em especial na autorregulação da aprendizagem, na instrumentalidade, na autoeficácia para autorregular-se, na autoeficácia na interação social e na autoeficácia na gestão acadêmica. Entretanto, apresentaram resultado a favor do pós-teste no que se refere ao conhecimento das estratégias de aprendizagem, autoeficácia acadêmica, autoeficácia na regulação na formação, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na formação superior. Acrescenta-se ainda o fato de que o GC teve redução, estatisticamente significativa, de sua percepção em autorregulação da aprendizagem com o passar do tempo. Se, por um lado, é possível afirmar que as experiências durante o primeiro semestre do ensino superior, neste caso, favoreceram o maior conhecimento de estratégias e a autoconfiança sobre sua capacidade em alguns aspectos da formação superior, por outro lado, não foram suficientes para provocar mudanças significativas em sua confiança para autorregular-se, para interagir socialmente com professores e colegas, para envolver-se, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, no reconhecimento da utilidade das estratégias de aprendizagem e muito menos na promoção de sua percepção para autorregular a aprendizagem.

Esse dado denota a importância do desenvolvimento de intervenções pautadas em conceitos da ARA tal como descrita por Lan (1998), pelo fato de promover consciência, autonomia e motivação aos estudantes durante o seu processo de formação dos estudantes e, pelo fato de ingressantes que foram submetidos a programa de promoção da ARA, relataram sentir-se mais preparados em relação às atividades acadêmicas e mais confortáveis para modificar seus comportamentos diante das demandas do curso e/ou professores comparado àqueles alunos que não participaram (SCHLOEMER; BRENAN, 2008).

Associado a isso, pensar em intervenção com foco na ARA no contexto brasileiro se justifica ainda mais, pois estudantes do ensino superior que estão em semestres avançados tendem a relatar o pouco uso de estratégias metacognitivas, tais como, gerenciar o tempo, planejar as atividades acadêmicas, identificar o quanto está ou não aprendendo algo (MUNEIRO, 2008). Sugere-se que iniciativas, tanto em sala de aula como fora dela, ou seja, por meio de justaposição ou infusão curricular, sejam desenvolvidas para que o estudante possa reavaliar as questões de estudo e aprendizagem, e, a partir disso, possa planejar suas tarefas tendo como referência as condições pessoais, ambientais e da tarefa, executando-as em função do seu repertório a partir das metas estabelecidas (ROSÁRIO, 2004, PINTRICH, 2004; 2000; ZIMMERMAN, 2000).

Os resultados do GE em todas as variáveis dependentes avaliadas foram significativamente a favor do pós-teste após a oficina organizada segundo o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”. Em outras palavras, os conteúdos tratados a partir das cartas 0, 2, 3, 4, 6 e 13 (integração ao ensino superior, estabelecimento de metas, anotações, gerenciamento do tempo, procrastinação, priorização de tarefas, autorregulação da aprendizagem e autoavaliação) (ROSÁRIO; NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012a; 2006) promoveram maior conhecimento declarativo de estratégias de aprendizagem e contribuíram para o aumento da frequência da percepção diante da autorregulação da aprendizagem e da utilidade das estratégias para autorregular a aprendizagem, além de terem promovido o aumento da frequência das respostas diante do julgamento sobre a confiança em atividades e comportamentos voltados para a formação superior e a autorregulação da aprendizagem. Esse dado corrobora com outras pesquisas que investigaram o mesmo programa (NÚÑEZ et al., 2011; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005).

A ausência de sugestões voltadas para a metodologia do programa é outra evidência de interpretação a favor da eficácia do programa. Este dado indica que os alunos identificaram o material e o conteúdo do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” como não invasivos, pertinentes e desencadeadores de reflexão, conhecimento, confiança e propulsores da regulação das próprias ações, pensamentos e do ambiente. Uma vez que a metodologia do programa permite a identificação com o personagem, não individualizando as questões e permitindo a externalização dos sentimentos associados às dificuldades de aprendizagem (ROSÁRIO, 2010b; MAGALHÃES, 2009), ela também possibilita a reflexão, que, por sua vez, reforça e favorece o papel agente que o aluno tem sobre seu processo de aprendizagem (MAGALHÃES, 2009).

A convergência da análise quantitativa com a análise qualitativa dos resultados obtidos pelo GE, neste trabalho, torna-se evidência de interpretação a favor da eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” aplicado a ingressantes da educação superior de uma universidade pública brasileira. As variáveis dependentes avaliadas de acordo com os instrumentos de autorrelato – autoeficácia (motivação e segurança), instrumentalidade, conhecimento declarativo e autorregulação da aprendizagem – foram também identificadas como mudanças segundo a percepção dos alunos logo após o término da oficina e se mantiveram após dois meses.

Usar diferentes metodologias e acompanhar longitudinalmente os estudantes para aferir a eficácia de intervenções voltadas aos estudantes do ensino superior são recomendações feitas por alguns pesquisadores (ZIMMERMAN, 2008; PASCARELLA, 2006) como é o caso de intervenções que focam a ARA (ZIMMERMAN, 2008). Nesta pesquisa, constata-se que algumas variáveis dependentes, como as motivacionais e a cognitiva - uso de estratégias autorregulatórias após a intervenção, são favoráveis ao pós-teste, e se mantem após um determinado tempo (dois meses após o término da oficina).

A eficácia de parte do programa também será descrita a partir das evidências de interpretação dos resultados obtidos pelo GE no último encontro da oficina (pós-teste), que caracteriza o impacto imediato, e na avaliação de seguimento (entrevista), que caracteriza o impacto a médio prazo, conforme segue:

- Conhecimento de estratégias autorregulatórias: como impacto imediato, os estudantes adquiriram maior conhecimento declarativo sobre as estratégias de aprendizagem, sejam elas cognitivas ou metacognitivas, o que os ajudou a aperfeiçoar estratégias e, conseqüentemente,

melhorar o estudo. Quanto ao impacto a médio prazo, os estudantes descreveram usar e otimizar algumas das estratégias cognitivas apreendidas, tais como: anotar e completar anotações, priorizar tarefas, selecionar exercícios, revisar provas e analisar erros. A informação de que a intervenção promove maior conhecimento de estratégias vai ao encontro de outros estudos (NÚÑEZ et al., 2011; ROSÁRIO et al., 2010a, b; ROSÁRIO et al. 2010c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005).

- Instrumentalidade das estratégias: como impacto imediato, os estudantes passaram a perceber a utilidade de algumas estratégias aprendidas ao longo da oficina em função de conhecê-las e, a médio prazo, essa percepção se manteve pelo fato de os alunos afirmarem usarem-nas em sua rotina acadêmica. Conforme afirma Pintrich (2004; 2000), o valor atribuído à utilidade e à relevância da tarefa pode ativar as crenças motivacionais e que por sua vez interferem nos processos de ARA (PAJARES; OLAZ, 2008, PAJARES, 2002).

- Autorregulação da aprendizagem: como impacto imediato, os alunos perceberam-se com maior grau para autorregular sua aprendizagem ao antecipar o tempo necessário, estabelecer metas mais concretas e critérios para anotar, buscar outros métodos para estudar, administrar o tempo, resolver problemas de modo mais objetivo e, como consequência, autoavaliaram-se mais motivados e desenvolveram melhor as atividades. A médio prazo, os alunos afirmaram fortalecer a ARA, à medida que afirmaram terem adaptado e/ou modificado sua forma de estudar, organizar mais o tempo, aprender mais, otimizar os estudos e estar menos ansiosos e, com isso, autoavaliaram-se satisfeitos com seu envolvimento acadêmico.

Os alunos com grau desejável para autorregular a sua aprendizagem conhecem diversas estratégias autorregulatórias (NÚÑEZ et al., 2011; CEREZO, 2010; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; ROSÁRIO et al. 2010c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005) e usam diversas delas (VIRTANEN; NEVGI, 2010; VALLE et al., 2008; TESTAS; FREITAS, 2005). Além disso, os estudantes com perfil de maior autorregulação tendem a se demonstrar menos ansiosos (VIRTANEN; NEVGI, 2010), estabelecem metas desafiadoras (FRISON; SIMÃO, 2011, VALLE et al., 2009, 2007), maior intenção de permanecer no curso (TESTA; FREITAS, 2005) e demonstram-se ser flexíveis por adaptar a sua forma de estudar a partir da demanda da tarefa e o seu repertório de estratégias, última etapa esperada da promoção da ARA segundo Zimmerman (2002; 2000) e Rosário (2004).

- Autoeficácia na formação superior e para autorregular a aprendizagem: como impacto imediato, os alunos perceberam-se mais confiantes para autorregular sua aprendizagem, regular sua formação, interagir socialmente, agir proativamente e gerir questões acadêmicas à medida que se sentiam à vontade para estudar e entender a matéria. A médio prazo, é notório que foi mantida a confiança em estabelecer metas, fazer escolhas, planejar ações de formação, relacionar-se com os colegas e professores com fins acadêmicos, aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos, além de planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas. O investimento na ativação das crenças motivacionais, como a autoeficácia, pode acionar o interesse pela tarefa (PINTRICH, 2000; 2004) e conseqüentemente interferir nos processos da ARA (PAJARES, OLAZ, 2008; PAJARES, 2002).

- Condições vinculadas à operacionalização da oficina: como impacto imediato e a médio prazo, a postura das coordenadoras da oficina, as atividades grupais e individuais e a composição dos grupos foram indicadas pelos alunos como propiciadoras de mudança. Este dado sinaliza que, além dos conteúdos tratados nas cartas, a operacionalização dos encontros nos quais as cartas foram trabalhadas favoreceu o fortalecimento e/ou o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e competências de natureza instrumental, interpessoal e sistêmica, assim como descrito por Rosário e Polydoro (2012) e Nunes (2009). Neste estudo, destacam-se as competências interpessoal e instrumental não apenas pela importância do trabalho em equipe, do papel de cada um no produto final, ou pela capacidade de analisar e sintetizar a informação, organizar, planejar e programar tarefas no tempo (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012; NUNES, 2009), mas também pelos alunos conhecerem colegas de outros cursos e, portanto, demandas e recursos diferentes (interpessoal) e refletirem ao ouvir dicas e/ou sugestões de estratégias, podendo expressar e argumentar uma ideia/opinião (instrumental). A troca e a discussão entre os colegas são recursos mencionados para intervir na promoção da ARA (SECO et al., 2008; CEREZO et al., 2010, HOFER, YU; PINTRICH, 1998), com relatos de impacto positivo para sua integração e enfrentamento das dificuldades na percepção dos estudantes (CEREZO, 2010) e a identificação de que a dificuldade não é individual (FRISON; MORAES, 2010).

- Aspectos metodológicos do programa: a narrativa e a modelação, que são tidos como dois dos três pilares do programa (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012, ROSÁRIO et al., 2012a) foram sinalizadas como condições favorecedoras de mudanças de impacto imediato e a médio prazo, da percepção da autorregulação da aprendizagem, conhecimento declarativo e

instrumentalidade, motivação e segurança pessoal, autopercepção e estratégias de enfrentamento, integração acadêmica e postural,

Conclui-se, desta maneira, que os conteúdos das cartas 0, 2, 3, 4, 6 e 13 do programa atingiram sua finalidade primeira, que é promover a ARA e o conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem, mas também interferiram de modo positivo nas crenças motivacionais, na percepção do estudante de estar integrado academicamente e disposto a realizar mudanças de natureza comportamental.

De modo mais específico, as fases da ARA, segundo o modelo PLEA, foram promovidas, pois os estudantes perceberam, na fase do Planejamento, que antecipam o tempo necessário, estabelecem metas mais concretas e planejam tarefas; na fase da Execução, estabelecem critérios para anotar, evitam preguiça e procrastinação, controlam a distração, buscam mais métodos para estudar, administram o tempo, dividem e resolvem problemas de modo mais objetivo e automonitoram-se; na fase da Avaliação, autoavaliam-se mais motivados, satisfeitos com seu envolvimento acadêmico, menos ansiosos, realizando anotações e resumos adequados, e autorreagem mais satisfeitos, por desenvolverem melhor as atividades acadêmicas e aperfeiçoarem os estudos. Ressalta-se que esses comportamentos são exibidos por estudantes autorreguladores de sua aprendizagem (NÚÑEZ et al., 2011; CEREZO, 2010; ROSÁRIO et al., 2010a, b, c; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2009; ROSÁRIO et al., 2007b; PINA et al., 2006; SOLANO, 2006; ROSÁRIO et al., 2005; PINTRICH, 2000; 2004; ZIMMERMAN, 1998; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1989; 1990).

Além das implicações diretas nas fases da ARA, foi possível perceber que os estudantes adquiriram mais estratégias para lidar com as questões de estudo e aprendizagem, o que significa que eles passaram a obter mais recursos para intervir no ambiente, tendo em vista suas características pessoais (PINTRICH, 2000), pois passaram a buscar ajuda de professores e colegas, expressar-se em aula (dúvidas e/ou comentários), anotar de maneira diferente, realizar pausas, priorizar tarefas, estudar por meio de provas anteriores e de alguns exercícios de cada novo conteúdo.

A utilidade das estratégias, assim como a confiança na capacidade de gerenciar aspectos voltados para a formação superior e para autorregular a aprendizagem foram efeitos percebidos pelos alunos em função de sua participação na oficina. Essas crenças motivacionais, a saber, a instrumentalidade das estratégias e as crenças de autoeficácia, são variáveis diretamente ligadas à

ARA (PINTRICH, 2000; 2004; BANDURA et al., 2003; ZIMMERMAN, 1997; 2002; ROSÁRIO, 2004; 2007; PAJARES, 2002), pois tendem a interferir no estabelecimento de metas, no automonitoramento, no uso de estratégias (ZIMMERMAN, 1997).

Estudantes que possuem percepção de estarem mais integrados, reguladores de sua aprendizagem, seguros quanto à sua forma de estudar e aprender e com mais recursos para enfrentar as dificuldades podem vir a apresentar maiores indicadores de sucesso acadêmico, de permanência no primeiro ano e baixo índice de evasão escolar. Esta afirmação é uma hipótese, sendo necessária a realização de pesquisas para verificar as relações entre as variáveis citadas anteriormente.

Contudo, as evidências de interpretação demonstram a relação entre os aspectos ambientais, comportamentais e cognitivos, fundamentais no funcionamento humano, segundo Bandura (2008; 1983). Em outras palavras, a instituição de ensino superior pode vir a oferecer opções de atividades voltadas para a promoção da ARA, obrigatórias ou não, aos ingressantes, que, por sua vez, podem vir a participar potencializando aspectos relevantes e positivos para sua formação, tais como a percepção de integração acadêmica, adaptações/alterações de formas de estudar, maior integração interpessoal e a sensação de bem-estar físico por identificarem que dispõem de recursos para enfrentar e/ou resolver problemas.

É inegável que as condições oferecidas a esses estudantes também devem ser planejadas, executadas e avaliadas por parte dos responsáveis. Apontam-se como responsáveis pela formação dos estudantes os gestores de IES, os professores, os pesquisadores e os serviços de atendimento e/ou apoio ao aluno, primeiro pela heterogeneidade dos estudantes que ingressam na educação superior (MARTINS, 2000); segundo pela constatação de que os ingressantes tendem a apresentar baixa percepção positiva na dimensão pessoal e melhor percepção na dimensão acadêmica quando avaliados após experiências vivenciadas durante o primeiro ano ou anos de formação (GHIRALDELLO, 2008; IGUE; BARIANI; MILANESI, 2008); terceiro pelo fato de a qualidade de formação ser um compromisso social e ético por parte das instituições; e quarto por questões relativas ao sucesso acadêmico e à permanência dos estudantes.

Portanto, estudantes conscientes, responsáveis e comprometidos com sua aprendizagem não são metas exclusivas da educação superior, uma vez que se espera que o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania a

partir de meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores, seja atingido nos níveis fundamental e médio, ou seja, na educação básica (BRASIL, 1996).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, pode-se dizer que foram obtidas evidências favoráveis para a eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” no que se refere à promoção da ARA de ingressantes em uma universidade pública brasileira.

Após o contato com o programa, os estudantes relataram, além dos benefícios de natureza acadêmica, mudanças positivas e relativas às dimensões de natureza pessoal, institucional e interpessoal. Tendo em vista a complexidade do processo de integração ao ensino superior, entende-se que o oferecimento do programa por meio da oficina “Como estudar melhorar agora que estou na Universidade?” impactou de maneira positiva a integração e os processos de estudo e aprendizagem dos ingressantes.

Os resultados identificados permitiram esboçar algumas implicações, as quais serão descritas e discutidas. Embora o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” tenha sido originalmente elaborado tendo em vista o ingressante universitário que está matriculado em cursos de graduação com dedicação integral, não é impedimento que profissionais o ofereçam para estudantes matriculados em cursos de graduação do período noturno ou vespertino e em outros momentos de formação.

O programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” deve ser compreendido e implementado tendo como referência seus pilares: narrativa, modelação e modelo teórico (ROSÁRIO; POLYDORO, 2012; ROSÁRIO et al., 2012a). Especial atenção deve ser dada ao seu arcabouço teórico, a fim de garantir uma intervenção eficiente por parte do profissional que pretende aplicá-lo, primeiro, para compreender a estrutura do programa e, segundo, para ter segurança ao decidir quais atividades aplicar ou quais atividades inserir a partir do propósito estabelecido. Associado a isso, faz-se necessário que o profissional tenha clareza, por exemplo, de que o desenvolvimento da competência autorregulatória não é linear, mas que algumas etapas podem ser seguidas para atingi-la, a saber, a modelação, a prática guiada, a interiorização e, por fim, a prática autônoma

(ROSÁRIO, 2004; ZIMMERMAN, 2000). Além disso, para promover a ARA de maneira eficaz, deve-se considerar demanda(s) e/ou característica(s) do curso de graduação dos alunos (HOFER; YU; PINTRICH, 1998, SIMPSON et al., 1997), como eles pensam (MULLEN, 2011) e as variáveis pessoais, como idade e histórico escolar anterior ao ingresso na educação superior.

Tendo em vista a apropriação do programa por parte do profissional, é possível vislumbrar a possibilidade de oferecê-lo tanto no formato de justaposição como de infusão curricular. Diante desses diferentes formatos, entende-se que o oferecimento do programa no início do primeiro ano de graduação como atividade justaposta (HOFER; YU; PINTRICH, 1998) e não obrigatória, pode levar à necessidade de escolhas por parte do aluno entre tantas outras iniciativas que acontecem no interior do campus, e, pelo fato, de ainda estar conhecendo a nova realidade e adquirindo repertório para se integrar (TINTO, 1988), pode ser que essa intervenção não seja prioritária, devendo ser oferecida novamente em outros momentos do curso. Entretanto, se o programa for oferecido no formato de uma disciplina de Seminários de primeiro ano (RYAN; GLENN, 2004) ou como infusão curricular (HOFER; YU; PINTRICH, 1998), os alunos têm a oportunidade de conhecer novas estratégias, adequá-las às suas necessidades e à tarefa, além de associá-las como sendo importantes e úteis para a sua formação e integração.

Ainda pensando nos ingressantes, entende-se que o programa, ou melhor, as cartas 0 e 1 que abordam o estudo e a integração à educação superior, respectivamente, poderiam ser oferecidas em atividades de recepção ao calouro. Porém, também se avalia que o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” possa ser oferecido como um todo em serviços de apoio ao estudante tanto na modalidade grupal como individual.

Dada a flexibilidade para empregar o programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” e aos resultados deste estudo, alguns cuidados serão sugeridos com vistas ao desenvolvimento de atividades voltadas para a promoção da autorregulação da aprendizagem, assim como para o manuseio do programa. Desta maneira, implicações práticas associadas às vantagens serão esboçadas a fim de operacionalizar e estruturar os encontros.

No que se refere à operacionalização, destacam-se: 1. A importância da presença de um colaborador além do coordenador. O colaborador poderia auxiliar na condução das atividades, no acompanhamento da discussão dos subgrupos e na avaliação do encontro. Isso tudo se faz relevante, principalmente em grupos com mais de dez alunos e/ou pelo número de atividades reflexivas e/ou práticas propostas; 2. A entrega de material de apoio aos alunos. Esse material

consiste em uma folha de anotação para facilitar que os alunos registrem as principais informações durante os encontros e as consultem posteriormente. Essa folha pode conter o objetivo do encontro e o resumo do conteúdo tratado, de tal maneira que o aluno antecipe dúvidas e/ou sugestões; 3. O informe sobre o tempo esperado para o desenvolvimento de todas as atividades/tarefas a serem realizadas. A previsão do tempo da atividade possibilita que o aluno antecipe e se organize para o que deve fazer; 4. A leitura socializada da carta possibilita que o grupo finalize-a ao mesmo tempo e que a atividade sequencial possa ser explicada e/ou conduzida com todos os participantes. A sequência da leitura pode ser predeterminada ou não; 5. Composição de subgrupos homogêneos. Frente à discussão de algumas temáticas, sugere-se que os alunos de uma mesma área de conhecimento possam trocar sugestões e/ou dúvidas. Isso se faz relevante à medida que o uso de estratégias de aprendizagem é diferente para alunos provenientes de diferentes áreas de conhecimento (MUNEIRO, 2008; SUARES; BUEY; DIEZ, 2000); 6. Organização de trabalhos em grupos pequenos. Sugere-se o trabalho em pequenos grupos (subgrupos) para um contato mais próximo e personalizado diante das dificuldades acadêmicas e sociais apresentadas pelos alunos (SOLANO, 2006; MAGALHÃES, 2009).

No que se refere à estruturação dos encontros, sugere-se oferecer o programa no formato de infusão curricular ou em uma disciplina específica para tal. Ambos os formatos pressupõem a participação do professor. Resultados positivos em decorrência da participação integral de docentes na promoção da ARA são descritos nos resultados obtidos por Lan (1998) e Schloemer e Brenan (2006). Ainda que a participação dos docentes seja parcial, poderia reduzir o hiato entre o discurso centralizado na promoção de competências e uma prática ainda muito ancorada na transferência de conteúdos (PINA; ROSÁRIO; TEJADA, 2008). Essa afirmação ressalta a importância do desenvolvimento docente para a formação dos alunos como agentes, responsáveis e autônomos, o que, por sua vez, evidencia a necessidade de “que o sistema de ensino esteja organizado em direção à aprendizagem autônoma do estudante e que valorize sua posição de agente” (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 84).

Essas implicações práticas, educacionais e teóricas, se levadas em consideração durante o planejamento e a condução da intervenção, podem vir a potencializar a eficácia do programa. Não se espera que todas as implicações sejam rigidamente seguidas, mas que sirvam de apoio para a organização, execução e avaliação das atividades e/ou tarefas.

Além dessas implicações, os resultados desta tese e da atuação da pesquisadora/autora na condução do programa denotam a interface entre a pesquisa e a prestação de serviços, uma vez que a proposta de avaliar a eficácia de um programa se desdobrou no oferecimento da oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”, encaminhada pelo grupo de pesquisa PES da Faculdade de Educação e oferecida aos ingressantes via Orientação Educacional (OE) do SAE da instituição. Após a boa aceitação e a avaliação positiva de seus participantes (FREITAS et al., 2012), a responsável pela OE mais a autora desta tese, sob o consentimento do coordenador do SAE, implantaram a oficina como um programa regular do setor (MEDRANO et al., 2012). Ressalta-se que, em decorrência dos resultados desta pesquisa e da necessidade de atender alunos que estão em diferentes momentos de sua formação, a oficina sofreu alterações e contemplou, aproximadamente, 420 alunos desde a sua implantação em 2011 (PELISSONI; FREITAS; EMÍLIO, 2012; PELISSONI et al., 2012).

Esta parceria estabelecida, desde 2011, entre o grupo de pesquisa PES e o setor da OE permitiu transpor alguns dilemas entre a teoria e a prática, tal como sugeridos por Upcraft (1994). Para esse autor, os teóricos ou pesquisadores devem: i. basear-se na vida atual do campus; ii. providenciar assistência diretamente aos profissionais; e iii. colaborar com esses profissionais para realizar pesquisas que testem a viabilidade da teoria.

Apesar de as implicações desta pesquisa serem em sua maioria positivas, algumas limitações devem ser anunciadas. A primeira refere-se ao instrumento sobre a avaliação da oficina. Os participantes da oficina tinham, por meio da escala likert, três opções de respostas acerca das expectativas e do impacto da oficina. A limitação, neste caso, é o fato de esse instrumento não oferecer a opção de resposta que poderia indicar nenhuma expectativa e/ou nenhuma mudança, o que pode ter influenciado a resposta do aluno.

A segunda limitação refere-se ao número de sujeitos do GE. A quantidade de participantes poderia ser ampliada para 30 alunos se o critério de inclusão fosse flexibilizado, ou seja, se os ingressantes presentes em quatro ou mais encontros fossem incluídos no GE. Entretanto, optou-se pelo rigor metodológico, o que significa ter incluído no GE apenas os estudantes que estiveram presentes em todos os encontros. Esse critério foi utilizado pelo fato de este estudo ser pioneiro no que se refere à investigação da eficácia do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo” com estudantes brasileiros.

A terceira limitação corresponde ao título da oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?”. Ele pode ter incitado nos ingressantes – inscritos na oficina, mas não participantes dos seis encontros – alguma expectativa não condizente com a estrutura dos encontros, já que 17 alunos não participaram do total de seis encontros.

A quarta limitação apontada é que não houve semelhança no perfil dos GC e GE no que se refere à distribuição dos resultados obtidos em algumas variáveis dependentes no pré-teste, das variáveis área do conhecimento/curso de graduação e sexo, o que asseguraria a equivalência desses grupos antes de oferecer a intervenção ao GE.

Seja em decorrência dessas limitações e, especialmente, pelo fato de esta investigação não ter esgotado todas as possibilidades de investigações, objetivos para novas pesquisas serão esboçados. Os objetivos podem vir a contemplar outros delineamentos metodológicos para se investigar a ARA (ZIMMERMAN, 2008) e novas direções podem ser vislumbradas, a fim de afetar os estudantes da educação superior (PASCARELLA, 2006).

Neste sentido, alguns objetivos de novas pesquisas serão delineados:

1. Identificar as características relativas à autorregulação da aprendizagem dos estudantes de diferentes áreas do conhecimento.

2. Comparar perfil(is) referente(s) à autorregulação da aprendizagem de estudantes:

- em diferentes momentos da sua formação (ingressante, intermediário, finalista);
- que realizam graduação, Pós-Graduação ou curso sequencial;
- tradicionais e adultos;
- aprovados e não aprovados em determinada disciplina.

3. Avaliar o impacto do programa no desempenho de estudantes que participaram de grupos homogêneos ou heterogêneos. Os critérios para inclusão dos grupos podem ser tanto as variáveis condicionais, como sexo, idade, proveniência do curso de graduação, momento da formação, comumente descritas na literatura sobre o estudante do ensino superior, como também outras variáveis relativas à motivação, autorregulação da aprendizagem, repertório de estratégia cognitiva e metacognitiva.

3.1 Avaliar o impacto do programa completo, no desempenho dos estudantes.

4. Avaliar o impacto do programa, em diferentes formatos (presencial, à distância ou híbrido), no desempenho dos alunos.

5. Mensurar o impacto do programa no desempenho dos alunos a partir da análise por equação estrutural entre variáveis condicionais, de aprendizagem e de desempenho.

6. Avaliar o impacto do programa no desempenho dos alunos a longo prazo e a partir da generalização para outras esferas da vida.

7. Avaliar o impacto do programa no desempenho dos alunos em domínios específicos, como a escrita e a leitura, por exemplo.

Além desses objetivos, sugere-se explorar a variável autoeficácia na formação superior e a autoeficácia para autorregular a aprendizagem. Entende-se que a confiança do aluno em executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas vivências acadêmicas pertinentes ao ensino superior (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010; GUERREIRO, 2007) e para planejar, executar e avaliar suas atividades tendo em vista seus objetivos acadêmicos, respectivamente, pode explicar e/ou prever seu desempenho (PAJARES; OLAZ, 2008; PAJARES, 1992) bem como a sua participação ou não em atividades não obrigatórias.

Investigar variáveis que expliquem a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho do aluno pode ser outra fonte de intervenção por parte dos profissionais. Intervir nas crenças de autoeficácia por meio da experiência direta e experiência vicária significa explorar as técnicas para além da narrativa, como a realização de atividades práticas e individuais com *feedback*, demonstração de vídeos, exemplos de estratégias autorregulatórias e a confecção da autonarrativa (autobiografia), por exemplo.

Diante dos pilares, da flexibilidade de uso e das evidências de eficácia da promoção da autorregulação da aprendizagem por meio do programa “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, considera-se que pode ser uma proposta a ser implantada tanto em serviços de apoio ao estudante por psicólogos escolares e pedagogos quanto em disciplinas por professores. Esse programa apresenta suporte teórico adequado, estratégias autorregulatórias, metodologia da narrativa e plasticidade de manuseio por parte dos profissionais, os quais favorecem a absorção dos conhecimentos de novas estratégias, o autoconhecimento e, por sua vez, o desenvolvimento para autorregular a aprendizagem, o que vai ao encontro de alguns objetivos da educação superior brasileira (BRASIL, 1996) e da aprendizagem ao longo da vida (COMISSÃO EUROPEIA[CE], 2006).

Aprender autorregulando-se é uma das oito competências para uma aprendizagem ao longo da vida, segundo a Comissão Europeia (CE, 2006). Essa capacidade é denominada aprender a aprender, a qual pressupõe que a pessoa apresente capacidade de perseguir e persistir na aprendizagem, de organizá-la por meio da gestão eficaz do tempo e informações, tanto individualmente como em grupos, aproveitar as experiências anteriores de aprendizagem e de vida para usar e aplicar o conhecimento e as habilidades em uma variedade de contextos: em casa, no trabalho, na educação e formação, tendo como pilares a motivação e a confiança (CE, 2006).

Neste sentido, a atuação do professor não pode deixar de ser foco das discussões, à medida que esse profissional pode atuar como guia, tutor ou promotor de aprendizagem, por ser capaz de gerar nas salas de aula um ambiente de aprendizagem (ROSÁRIO et al., 2010c; ZIMMERMAN; BONNER; KOVACH, 2008).

Por fim, este trabalho endossa a importância de se investir na promoção da autorregulação da aprendizagem dos estudantes da educação superior por diferentes meios. Acredita-se, também, na importância de os professores desenvolverem esses conhecimentos, à medida que poderão transmitir os conhecimentos técnicos com base em estratégias e/ou ferramentas para auxiliar o aluno a escolher e controlar estratégias autorregulatórias adequadas às atividades, aos objetivos acadêmicos e ajustados às suas condições pessoais e ambientais. Espera-se que ofereçam ferramentas aos alunos para lidar com as questões de estudo e aprendizagem na educação superior de forma autônoma e conscientizando-os de sua importância.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Transição, Adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-214, 2007.
- ALMEIDA, L.; SOARES, A. P. C. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. (Orgs.) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.
- AZEVEDO, R. et al. Use of Hypermedia to assess and convey self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2011. p. 102-121.
- BANDURA, A. A evolução da Teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.
- BANDURA, A. Self-regulatory mechanisms. In: BANDURA, A. (Org.) **Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986. Cap. 8, p. 335-389.
- BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. **Organizational Behavior And Human Decision Processes**, v. 50, p. 248-287, 1991.
- BANDURA, A. Temporal dynamics and decomposition of reciprocal determinism: a reply to Phillips and Orton. **Psychological Review**, v. 90, n. 2, p. 166-170, 1983.
- BANDURA, A.. **Self-Efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A.; CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., GERBINO, M., & PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BARGH, J. A.; CHARTRAND, T. L. The unbearable automaticity of being. **American Psychologist**, v. 54, n. 7, p. 462-479, 1999.
- BELLODI, P. L.; MARTINHO, T.; MASSAROPPE, B.; MARTINS, M. A.; SANTOS, M. A. S. Temas para um programa de tutoria em medicina: uma investigação das necessidades dos alunos da FMUSP. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 28, n. 2, p. 119-127, 2004.
- BELLODI, P.; MARTINS, M. A. Projeto Tutores: da proposta à implantação na graduação da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). **Revista do Hospital**

**Universitário**, v. 11, n. 1/2, p. 52-58, 2001. Disponível em: <<http://www.fm.usp.br/tutores/public/revista1.php>>. Acesso em: 08/11/2011.

BESSA, J.; TAVARES, J. Níveis de ajustamento e Auto-regulação acadêmica em estudantes do primeiro ano (comum) de Ciências e Engenharias. In: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. A. **Ensino Superior (in)sucesso acadêmico**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 107-132.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v. 22, n. 110/111, 1993.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 156-167, 2007.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de Aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superior. In: JOLY, M. C.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Orgs.) **Questões do cotidiano Universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.

BORUCHOVITCH, E.; MERCURI, E. A importância do sublinhar como estratégia de estudo de textos. **Tecnologia Educacional**, v. 28, n. 144, p. 37-40, 1999.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; NORONHA, A. P. P. (Orgs.). **Facetas do Fazer em Avaliação Psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.

BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W.; SANTOS, A. A. A. Meta-cognição: conceituação e medidas. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 123-143.

BOWEN, H. **Objetivos**: os resultados desejados da Educação Superior. Trad. Lila de Araújo Rayol e Sandro Ruggeri para o Curso de Especialização em Avaliação a Distância. Brasília: Universidade de Brasília, 1996. v. 4.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)>. Acesso em: ago. 2012. 2010a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2010.

BRASIL. Portaria n. 25, de 29 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para instituições de Educação Superior Públicas Estaduais- PNAEST. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16197:instituiicoes-terao-recursos-para-assistencia-estudantil&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16197:instituiicoes-terao-recursos-para-assistencia-estudantil&catid=212&Itemid=86)>. Acesso em: set. 2012. 2010b.

BURKA, J.; YUEN, L. **Aprendendo a contar o tempo. Procrastinação.** Tradução Fernando Martins. São Paulo: Nobel, 1991.

CAMPBELL, D. T.; STANLEY, J. C. Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa. Tradução Renato Alberto T. Di Dio. São Paulo: EPU, 1979.

CARDOSO, L. R.. **Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização:** um estudo no ensino superior. 2002. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.) **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. v. 1, p. 179-228.

CASTRO, M. A. S. N.. **Processos de auto-regulação da aprendizagem:** impacto de variáveis académicas e sociais. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7240/1/Tese%20de%20Marta%20Castro.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

CEREZO, R. **Autorregulación del aprendizaje en el ámbito universitario:** por qué esto y por qué ahora? 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de Oviedo, Oviedo, 2010.

CEREZO, R.; NÚÑEZ, J. C.; ROSÁRIO, P.; VALLE, A.; RODRÍGUEZ, S.; BERNARDO, A. B. New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. **Psicothema**, v. 22, n. 2, p. 306-315, 2010.

COMMISSION EUROPEAN (Org.) Recommendation of the European Parliament and of the Council: on key competences for lifelong learning. **Official Journal of the European Union**, 2006. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2012.

COSTA, M. D. S. **Procrastinação, auto-regulação e gênero.** 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A.; BARRETO, M. C. M. Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de um programa de intervención. **Psicologia Conductual**, v. 7, n. 1, pp. 27 – 47, 1999.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE; Z. A. No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, pp. 413 – 420, 2003.

DIGNATH, C.; BUETTNER, G.; LANGFELDT, H.P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. **Educational Research Review**, v. 3, p.101-129, 2008.

DUNGY, G. J. Organization and functions of student affairs. In: KOMIVES, S. R.; WOODARD JUNIOR, D. B. **Student services: a handbook for the profession**. 4. ed. United States of America: The Jossey-bass Higher, 2003. Cap. 15, p. 339-356. (Adult Education Series)

DYTZ, S. N.; SCHRIMER; T. S. R., ROSA, T. S. Políticas públicas para permanência qualificada dos acadêmicos nos cursos de graduação. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA DA AMERICA DEL SUR, 2010.

FALCONE, E.. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 1, n. 1, jun. 1999. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext;pid=S1517-55451999000100003;lng=pt;nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1517-55451999000100003;lng=pt;nrm=iso)>. Acesso em: 4 nov. 2011.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FIOR, C. A. **Contribuições das atividades não**. 2003. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREITAS, F. A.; POLYDORO, S. A. J. Estudo sobre ingressantes no ensino superior disponível no portal da capes. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, IX, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

FREITAS, F. A.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”: infusão curricular. In: MOSTRA NACIONAL DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA, 2., 2012. **Anais...** São Paulo. 2012.

FREITAS, F. A.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P.; DOMINGUES, C. A. Como estudar melhor agora que estou na Universidade? - oficina para universitários ingressantes. In: MOSTRA NACIONAL DE PRÁTICAS EM PSICOLOGIA, 2., 2012. **Anais...** São Paulo. 2012.

FRISON, J. M. B.; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. **Poesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 144-158, 2010.

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. Abordagem (auto) biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.196-206, 2011.

- GARCIA, T.; PINTRICH, P. Self-schemas, motivational strategies, and self-regulated learning. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1993, Atlanta. **Papers...** abril 12-16, 1993, p. 3-12.
- GHIRALDELLO, L. **Integração do estudante ao ensino superior**: estudo sobre o ingressante de um curso de turismo. 189 f. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- GONÇALVEZ, E. R.; JUNQUEIRA, L. K.; PLÁCIDO, V. L. S. **Acompanhamento Acadêmico do Aluno**: um projeto inovador para a graduação. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.
- GRANADO. **Vivência acadêmica de universitários brasileiros**: estudo de validade e precisão do QVA-r. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2004.
- GUERREIRO, D. **Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes**: mudanças e relações. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- HAHN, M. S.; FERRAZ, M. P. T. Características da clientela de um programa de saúde mental para estudantes universitários brasileiros. **Revista ABP-APAL**, v. 2, n. 20, p. 45-53, 1998.
- HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta analysis. **Review of Educational Research**, v. 66, n. 2, p. 99-136, 1996.
- HOFER, B. K.; YU, S. L.; PINTRICH, P. Teaching college students to be self-regulated learners. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p. 57-85.
- HUSSEIN, C. L. Avaliação do treino de leitura compreensiva e crítica: estudo com universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 401-411, 2008.
- IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D.; MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 155-164, 2008.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior de 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 4 dez. 2008.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior de 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 28 jun. 2009.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior de 2009**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2011.

JOLY, M. C.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: JOLY, M. C.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 33-57.

JOLY, M. C.; PAULA, L. M. Estratégias de aprendizagem com universitários ingressantes. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L.; GONÇALVES, M.; RAMALHO, R. B. **Anais Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**. Braga: Psiquilibrios Edições, 2004. p. 114-119.

JORGE, M. S. B.; RODRIGUES, A. R. F. Serviços de apoio ao estudante oferecidos pelas escolas de Enfermagem no Brasil. **Revista Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 59-68, 1995.

KIEWRA, K. A.; DUBOIS, N. F.; CHRISTIAN, D.; MCSHANE, A.; MEYERHOFFER, M.; ROSKELLEY, D. Note-taking functions and techniques. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 2, p. 240-245, 1991.

KITSANTAS, A.; ZIMMERMAN, B. Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards. **Metacognition Learning**, v. 1, p. 201-212, 2006.

LAN, W. Y. Teaching self-monitoring skills in statistics. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 86-105.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2007. 99p.

MACAN, T. H.; SHAHANI, C.; DIPBOYE, R. L.; PHILLIPS, A. P. College students' Time Management: correlations with academic performance and stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 42, n. 4, p. 760-768, 1990.

MACHADO, L. et al. Escala de estratégias de estudo: adaptação para o português e qualidade psicométrica. In: ACTAS DA XI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS, 11, 2006, Braga. **Anais... .** Braga: Psiquilibrios Edições, 2006. P. 435 – 444.

MAGALHÃES, C. M. S. **A experiência do estudar na Universidade: perspectivas auto-regulatórias de alunos de insucesso no 1º ano**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de Psicologia: um estudo pré-experimental. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, pp. 28 – 37, 2003.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MEDRANO, L. et al. Orientação educacional: desenvolvimento de projetos voltados para o estudo e a aprendizagem na universidade. In: ESCOLA ZEFERINO VAZ DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2012, Campinas. **Anais...** 2012. (CD-ROM)

MERCURI, E.; FATTORI, T. **Atividades multidisciplinares**: histórico e impacto sobre a formação de estudantes de graduação da Unicamp. Campinas: Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior, 2010. (1). Cadernos PES.

MONEREO, C. Ensinar a aprender e a pensar no ensino médio: as estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; GOTZENS, C.; MONEREO, C.; ONRUBIA, J.; POZO, J.; TAPIA, A. (Orgs.) Porto Alegre: ArtMed, 2003. Cap. 3. p. 67-101.

MOROSINI, C. M. Introdução. In: MOROSINI, M. C. **Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado\\_do\\_conhecimento/educacao\\_superior\\_periodicos\\_nacionais.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/educacao_superior_periodicos_nacionais.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2010.

MULLEN, C. A. Facilitating self-regulated learning using mentoring approaches with doctoral students. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York; London: Routledge; Taylor & Francis Group, 2011. p. 137-152.

MUNEIRO, M. L. **Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior**: Cursos de Serviço Social e Engenharia de Produção Elétrica. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441083>>. Acesso em: 1 set. 2011.

NICO, J. B. O conforto acadêmico do(a) calouro(a). In: SOARES, A. P.; OSÓRIO, A.; CAPELA, J. V.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. M.; CAÍRES, S. M. **Transição para o ensino superior**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2000. p. 161-166.

NORONHA, A. P.; MARTINS, D. F.; GURGEL, M. G.; AMBIEL, R. A. M. Estudo correlacional entre interesse profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 143-154, 2009.

NUCKLES, M.; HUBNER, S.; RENKL, A. Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. **Learning And Instruction**, n. 19, p. 259-271, 2009. Disponível em: <[www.elsevier.com/locate/learninstruc](http://www.elsevier.com/locate/learninstruc)>. Acesso em: 3 fev. 2012.

NUNES, T. **Programa de Promoção de Competências de Aprendizagem em Alunos do 1º Ano do Ensino Superior**: um estudo de caso com alunos de insucesso acadêmico. 2009. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

NÚÑEZ, J. C. et al. Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. **Psicothema**, v. 23, n. 2, p. 274-281, 2011.

NÚÑEZ, J. C. SOLANO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., ROSÁRIO, P. Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. **Psicothema**, v. 18, n. 3, pp. 353 – 358.

PAJARES, F. Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. **Theory Into Practice**, v. 2, n. 41, p. 116-125, 2002.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PASCARELLA, E. How college affects students: tem directions for future research. **Journal of College Student Development**, v. 47, n. 5, p. 508-520, 2006.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students: a third decade of research**. 2 ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PELISSONI, A. M. S et al. **Relatório do desenvolvimento do SAIBA MAIS: oficinas e palestras: 2º Semestre 2012**. Orientação Educacional (OE), Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP, 2012. (Manuscrito não publicado)

PELISSONI, A. M. S.; FREITAS, F. A.; EMÍLIO, E. **Relatório das atividades realizadas no primeiro semestre de 2012: Oficina Como estudar agora que estou na Universidade?, Oficina Ansiedade frente às provas: como enfrentar?, Pesquisa de levantamento sobre os motivos da evasão (parcial ou total) dos alunos nas oficinas**. Orientação Educacional (OE), Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP, 2012. (Manuscrito não publicado)

PELISSONI, A. M. S.; TITTANEGRO, F. S.; FAHL, A. C. Desenvolvimento estudantil: parceria entre o serviço de atendimento ao estudante (SAE) e a coordenação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da FAC 2. **Revista de Educação**, v. 11, n. 11, p. 27-38, 2008.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, M. S. Intervenção psicossocial para o desenvolvimento de habilidades sociais em estudantes universitários. In: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – PUCRS, 11., 2010. Disponível em: <[http://www.edipucrs.com.br/XISalaoIC/Ciencias\\_Humanas/Psicologia/83670-ANDERSONSIQUEIRAPEREIRA.pdf](http://www.edipucrs.com.br/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Psicologia/83670-ANDERSONSIQUEIRAPEREIRA.pdf)>. Acesso em: 3 nov. 2011.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A.; COELHO, H. B. Perfil da clientela de um programa de pronto-atendimento psicológico a estudantes universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, p. 47-54, 2004.

PINA, F. H. et al. Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. **Revista de Investigación Educativa**, v. 24, n. 2, p. 615-632, 2006.

PINA, F. H.; ROSÁRIO, P. J. S. L. F.; TEJADA, J. D. C. S. Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. **Revista de Educación**, n. 353, p. 571-588, 2008.

PINTRICH, P. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychological Review**, v. 16, n. 4, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. **Educational Psychology Review**, v. 4, n. 16, p. 385-407, 2004.

PINTRICH, P. H.; GARCIA, T. Student goal orientation and self-regulation in the classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.) **Advances in motivation and Achievement**. Greenwich, JAI Press, 1991. p. 371-402.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 14, p. 451-501.

POLYDORO, S. A. J. et al. Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. In: CONPE – CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: caminhos trilhados, caminhos a percorrer, 10., 2011, Maringá, 2011. v. 1

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. Tese (Doutorado) – FE-UNICAMP, Campinas, SP, 2000.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 7, p. 149-164.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, v. 29, p. 75-94, 2009.

POLYDORO, S. A. J.; FREITAS, F. A. Pesquisas com Estudantes do Ensino Superior: algumas características a partir de periódicos nacionais. **Revista de Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 1, n. 1, p.17-25, 2010.

POLYDORO, S. A. J.; FREITAS, F. A.; ROSÁRIO, P.. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE E DO FUTURO PROFESSOR. In: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIO: ENSINO SUPERIOR - INOVAÇÃO E QUALIDADE NA DOCÊNCIA, 7., 2012, Portugal. **Anais...**. Portugal: 2012. Disponível em: <[http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro\\_de\\_resumos.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_resumos.pdf)>. Acesso em: 05 set. 2012.

POLYDORO, S. A. J; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, ago. 2010.

Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 out. 2012.

PORTER, S. R.; SWING, R. L. Understanding how first-year seminars affect persistence. **Research In Higher Education**, v. 47, n. 1, p. 89-109, 2006.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197. (v. 2, Psicologia da Educação)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). **Anuário de pesquisa 2011**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/anuario/2011/>>. Acesso em: 04/05/2011.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 443-448, 2007.

ROSÁRIO, P. **Estudar o Estudar**: As (Des)venturas do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P. et al. Autoeficacia y utilidad percebida como condiciones necesarias para un aprendizaje autorregulado. **Anales de Psicología**, v. 28, n. 1, p. 37-44, 2012b.

ROSÁRIO, P. et al. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. In: SIMÃO, A. M. V. et al. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Rio Grande do Sul: EDUFRN, EDUNEB, EDIPUCRS, 2012a. p. 179 – 207.

ROSÁRIO, P. et al. Promover as competências de estudo na Universidade: Projeto “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”. **Psicologia e Educação**, v. 4, n. 2, p. 57-69, 2005.

ROSÁRIO, P. **Inventário de Processos de auto-regulação da Aprendizagem - Universidade**. Versão para investigação. Universidade do Minho, 2009a.

ROSÁRIO, P. **Questionário de Auto-eficácia e instrumentalidade da Auto-regulação da Aprendizagem**. Versão para investigação. Universidade do Minho, 2009b.

ROSÁRIO, P., NUNES, T., MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; FERREIRA, R. P. P. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1 ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, pp. 349 – 358, 2010c

ROSÁRIO, P.; COSTA, J. C.; MOURÃO, R.; CHALETA, E.; GRÁCIO, M. L.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. De pequenino é que se auto-regula o destino. **Temas e Problemas**, v. 4, Edições Colibri, p. 281-293, 2007a.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Promoting first-year students' Learning Strategies Through Instructional Narratives. In: NUTT, D.; CALDERON, D. (Orgs.) **International perspectives on the first-year experience in higher education**. Teesside University, Série 52. 2010a.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; SOLANO, P.; VALLE, A. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007b.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **As travessuras do Amarelo**. Americana: Adonis, 2012b.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Auto-regulação em crianças sub 10: Projecto Sarilhos do Amarelo**. Portugal: Porto Editora, 2007. 108 p.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o Estudar na Educação Superior**. São Paulo: Almedina Editores, 2012a.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o Estudar na Universidade**. Coimbra: Almedina Editores, 2006.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; VALLE, A.; TRIGO, L.; GUIMARÃES, C. Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: a narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. **European Journal Psychology Education**, v. 25, n. 4, p. 411-428, 2010b.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

RYAN, M. P.; GLENN, P. A. What do first-year students need most: learning strategies instruction or academic socialization? **Journal of College Reading and Learning**, v. 34, n. 2, p. 4-28, 2004.

SÁ, I. Auto-regulação da aprendizagem: o papel da autoeficácia nas transições escolares. **Psychologica**, v. 44, p. 63 – 76 , 2007.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 1, p. 31-38, 2002.

SAMPAIO, R. K. N. **Procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. 2011. 134 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, 2011.

SÁNCHEZ, J. M. R. Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La ‘estrategia de lectura significativa de textos’. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 2, n. 1, p. 113-132, 2004.

SANTOS, A. A. A. Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. **Estudos de Psicologia**, n. 2, p. 39-53, 1990.

SANTOS, A. A. A. Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo. **Pro-posições**, v. 8, n. 1, p. 27-37, 1997.

SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; TEIXEIRA, M. A. P.; BARDAGI, M. P. Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITH, E.; NASCIMENTO, E. (Orgs.) **Perspectivas em avaliação psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B. Instrumentos de avaliação da integração e da satisfação. **Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 14, n. 1, p.107-119, 2007.

SAS (Statistical Analysis System) - System for Windows, versão 8.02. SAS Institute Inc, 1999-2001, Cary, NC, USA, 2001.

SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHLOEMER, P.; BRENAN, K. From students to learners: developing self-regulated learning. **Journal Of Education For Business**, p. 81-87, 2006.

SCHUNK, D. Commentary on self-regulation in school contexts. **Learning and Instruction**, v. 15, p. 173-177, 2005.

SCHUNK, D. H.; ERTMER, P. A. Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.) **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 631-649.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. (2011). Assessing Self-Efficacy for Self-regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York; London: Routledge: Taylor; Francis Group, 2011. Cap. 18, p. 282-297.

SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives**. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 125-151.

SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. Conclusions and future directions for academic interventions. In: \_\_\_\_\_. (Eds.) **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 225-235.

SECO, G. M.; PEREIRA, A. P.; SANTOS, I. C.; FILIPE, L. A.; ALVES, S. Promoção de estratégias de aprendizagem: contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). **INFAD Revista de Psicologia**, n. 1, p. 295-304, 2008.

SILVA, E. M. T.; WITTER, G. P.; Conhecimento de português, redação e compreensão de leitura em estudantes de psicologia. **Sinergia (CEFETSP)**, v. 8, p. 51-59, 2009.

SILVA, L. L. V.; NEVES, E. R. C. Estudo bibliográfico acerca das estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 10., 2011, **Anais...** Maringá, 2011. Disponível em:

<[http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe\\_x/sistema/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=6944](http://www2.pol.org.br/inscricoesonline/conpe_x/sistema/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=6944)>. Acesso em: 5 ago. 2012.

SIMPSON, M. L. et al. College academic assistance programs and practices. **Educational Psychology Review**, v. 9, n. 1, p. 39-87, 1997.

SOLANO, P. Elaboración y evaluación de um programa de mejora de la competencia e estratégias de autorregulación. 2006. 448 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Psicologia, Universidade de Oviedo, Espanha, 2006.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, n. 36, pp. 95 – 110, 2010. SUÁREZ, F. C.; BUEY, F. M.; DIEZ, J. H. Estilos y estratégias de aprendizagem em estudantes universitários. **Psicothema**, v. 12, n. 4, p. 615-622, 2000.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS A. C. G.; WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD (ENANPAD), 29., 2005. **Anais...** Brasília, 2005.

TINTO, V. Stages of student Departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal Of Higher Education**, v. 59, n. 4, p. 439-455, 1988.

TRUEMAN, M.; HARTLEY, J. A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. **Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 199-215, 1996.

UPCRAFT, M. L. The dilemmas of translating Theory to practice. **Journal of college Student Development**, v. 35, pp. 438 – 443, 1994.

VALLE, A. et al. Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p. 96-105, 2009.

VALLE, A. et al. Self-regulated profiles and academic achievement. **Psicothema**, v. 20, n. 4, p. 724-731, 2008.

VALLE, A.; CABANACH, R. G.; RODRIGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; ROSÁRIO, P. Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudantes universitarios. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 31-40, 2007.

VANDERSTOEP, S. W.; PINTRICH, P. **Learning to Learn: the skill and will of college success**. 2. ed. New Jersey; Ohio: Upper Saddle River; Columbus, 2008.

VILLAS BOAS, A. C. V.; SILVEIRA, F. F. E.; BOLSONI-SILVA, A. T. Descrição de efeitos de um procedimento de intervenção em grupo com universitários: um estudo piloto. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 321-330, 2005.

- VIRTANEN, P.; NEVGI, A.. Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. **Educational Psychology**, v. 30, n. 3, p. 323-347, 2010.
- WEINSTEIN, C. E.; HUSMAN, J.; DIERKING, A. D. Self-Regulation interventions with a focus on learning strategies. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.) **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. Cap. 22, p. 727-747.
- WIGFIELD, A.; KLAUDA, S. L.; CAMBRIA, J. **Influences on the development of academic self-regulatory processes**. 2011. p. 33-48.
- ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 67-86.
- ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive view of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.) **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Orlando: FL7 Academic Press, 2000. p. 13-39.
- ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64 – 70, 2002.
- ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Eds.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.
- ZIMMERMAN, B. J. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses. **Contemporary Educational Psychology**, v. 11, n. 4, p. 307 – 313, 1986.
- ZIMMERMAN, B. J. Investigation self-regulation an motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.
- ZIMMERMAN, B. J. Theories of Self-regulated learning and Academic achievement: an overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. New York; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Cap. 1, p. 1-37.
- ZIMMERMAN, B. J., & CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: F. PAJARES, & T. URDAN (Eds.), **Self-efficacy beliefs of adolescence**. Mahwah, NJ: Information Age Publishing, 2006, p. 45 – 69.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R.. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington, DC: American Psychological Association, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Development Phases in Self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 1, p. 29-36, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in Self-regulated Learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Self-regulated and Performance: An introduction and an overview. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York; London: Routledge: Taylor; Francis Group, 2011. Cap. 1, p. 1-12.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. Reflections on Theories of self-regulated learning and academic achievement. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. New York; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Cap. 9. p. 289-307.

ZIMMERMAN, B. J.; TSIKALAS, K. E. Can computer-based learning environments (CBLEs) be used as self-regulatory tools to enhance learning? **Educational Psychologist**, v. 40, n. 4, p. 267-271, 2005.

## ANEXO 1

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

2. Sexo:  Masculino  Feminino

3. Estado civil:

solteiro  casado  divorciado  viúvo  outro \_\_\_\_\_

5. Curso que frequenta: \_\_\_\_\_

6. Semestre que frequenta: \_\_\_\_\_

7. Turno do curso:

8. É primeira vez que frequenta o ensino superior?

Sim  Não

Caso não, você concluiu o curso anterior?

Sim  Não

9. Você pretende continuar o curso atual?

Sim  Não

10. Formação Escolar dos pais:

Ensino fundamental incompleto

Mãe

Pai

Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto

Ensino médio completo

Ensino superior completo

Ensino superior incompleto

Pós-graduação

11. Você exerce alguma atividade remunerada?

Sim  Não

Em caso afirmativo, esta atividade ocupa quantas horas por semana? \_\_\_\_\_

12. Você recebe algum tipo de auxílio financeiro ou bolsa de estudos para frequentar a universidade?

Sim  Não

13. Você está realizando o curso de sua maior preferência?

Sim  Não

14. Você realiza outra(s) atividade(s) não obrigatórias (lazer, estudo, voluntário ...)? Quais?

15. Como você classifica seu desempenho acadêmico no ensino superior no momento?

Insuficiente  Pouco suficiente  Suficiente  Mais que suficiente

## ANEXO 2

### Questionário sobre as Estratégias de Autorregulação (Rosário, 2009a)

Responda as afirmativas abaixo, assinalando a opção que você considera mais correta (somente uma):

**1. Antes de começar a fazer qualquer tarefa (prova, trabalho), é importante:**

- a. ( ) Pensar nos objetivos e nas metas e, considerando os recursos pessoais, fazer um plano para alcançá-los.
- b. ( ) Esperar que o professor diga o que é preciso fazer.
- c. ( ) Começar a estudar sem perder tempo, evitando desculpas.

**2. Um aspecto fundamental no estudo é a organização e a gestão do tempo, o que implica em:**

- a. ( ) Elaborar horários para organizar o tempo na semana anterior às provas.
- b. ( ) Elaborar horários pessoais que incluem o tempo de estudo diário, de preparação para as provas, de trabalhos e de lazer.
- c. ( ) Ser flexível na realização das tarefas, deixando espaço para a improvisação e evitando a rigidez e o estresse.

**3. Para evitar a procrastinação, isto é, adiar as tarefas de estudo para mais tarde, o melhor é:**

- a. ( ) Recompensar a si mesmo no caso de conseguir acabar a tarefa dentro do prazo.
- b. ( ) Dividir uma tarefa complexa em pequenas metas e distribuir o tempo para cada uma.
- c. ( ) Tentar motivar-se com outras coisas (ir tomar café, conversar na *internet...*) e realizar a tarefa depois.

**4. Para realizar anotações que sejam eficazes para estudar e se preparar para as provas, é importante:**

- a. ( ) Tentar escrever literalmente tudo o que o professor diz.
- b. ( ) Fazer cópias das anotações do(a) melhor aluno(a) da turma.
- c. ( ) Anotar os aspectos mais importantes e completá-los em casa com outras informações.

**5. Sublinhar é uma técnica de estudo cuja função principal é:**

- a. ( ) Assinalar as partes que depois devem ser estudadas.
- b. ( ) Selecionar a informação mais importante depois de ler e compreender o texto.
- c. ( ) Destacar as informações com cores tornando-as mais motivadoras e facilitadoras para o estudo.

**6. Os resumos e esquemas têm como objetivo:**

- a. ( ) Organizar e elaborar de forma pessoal a informação, hierarquizando-a, segundo a importância.
- b. ( ) Reduzir a informação, facilitando a tarefa de estudo.
- c. ( ) Agrupar a informação para memorizar.

**7. Para estudar e aprender um texto, é importante memorizar de forma compreensiva, o que implica em:**

- a. ( ) Reescrever os conteúdos para aprendê-los.
- b. ( ) Relacionar a nova informação com os conhecimentos anteriores, procurando estabelecer ligações.
- c. ( ) Repetir os novos conteúdos várias vezes até saber de cor.

**8. Na preparação para as avaliações, deve-se:**

- a. ( ) Estudar, sobretudo, nas vésperas para conseguir lembrar do conteúdo.
- b. ( ) Rever as aulas em casa ou copiar os cadernos para ter as anotações em dia.
- c. ( ) Considerar o tipo de avaliação, já que as estratégias de estudo devem adequar-se à mesma.

**9. No estudo pessoal, a procura de ajuda perante uma dificuldade é considerada:**

- a. ( ) Uma maneira construtiva e muito importante de resolver os problemas quando não conseguimos fazer sozinho.
- b. ( ) Uma estratégia útil para evitar um provável insucesso.
- c. ( ) Uma forma de “jogar tudo para o ar” e desistir.

**10. Depois de realizar um trabalho ou uma prova, deve-se:**

- a. ( ) Esperar pela nota e não fazer nada, porque o importante já está feito.
- b. ( ) Analisar o que se fez e os resultados obtidos para tirar conclusões e melhorar.
- c. ( ) Avaliar os resultados obtidos por comparação com os de outros colegas.

### ANEXO 3

#### Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem

(Rosário, 2009b)

Considerando o conjunto de disciplinas que está cursando, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

|  | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|--|-------|--------------|---------------|--------------|--------|
| 1. Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.                                   | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos. | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 3. Procuo compreender o significado das matérias que estou aprendendo.   | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 4. Quando recebo uma nota/um <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.  | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou das provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar.       | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar.                                 | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.                                    | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.   | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |
| 9. Procuo um lugar calmo para estudar.   | 1     | 2            | 3             | 4            | 5      |

## ANEXO 4

### Questionário de Autoeficácia e de Instrumentalidade da Autorregulação da Aprendizagem (Rosário, 2009c)

Considerando o conjunto de disciplinas que está cursando, assinale com um (x) a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir.

(a)... em que medida você acredita que é útil usá-las, considerando um contínuo entre 1 (nada útil) a 5 (muito útil).

(b)... em que medida você se considera capaz de fazê-las, considerando um contínuo entre 1 (nada capaz) a 5 (muito capaz).

|  | (a) Em que medida considero útil... |   |            |   |   | (b) Em que medida me sinto capaz de... |   |             |   |   |
|--|-------------------------------------|---|------------|---|---|--|---|-------------|---|---|
|  | Nada útil                           |   | Muito útil |   |   | Nada capaz                             |   | Muito capaz |   |   |
| 1. Estabelecer objetivos acadêmicos para as disciplinas e planos para alcançá-los.                                 | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 2. Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso.  | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 3. Manter a concentração nas tarefas de estudo, mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.        | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 4. Fazer anotações e depois ampliá-las para compreender as matérias com mais profundidade.                         | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 5. Selecionar as informações mais importantes de um texto.   | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 6. Organizar os conteúdos das matérias em esquemas ou resumos segundo a ordem de importância das ideias.           | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 7. Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, o conteúdo da matéria.                              | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 8. Preparar-me para as avaliações com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas, por exemplo.    | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 9. Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho. | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |
| 10. Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.  | 1                                   | 2 | 3          | 4 | 5 | 1                                      | 2 | 3           | 4 | 5 |

## ANEXO 5

### Escala de Autoeficácia para a Formação Superior

(Polydoro; Guerreiro, 2010)

Considerando sua experiência no conjunto de disciplinas que está cursando, assinale a frequência do quanto você se percebe capaz de realizar as situações propostas em cada uma das questões que se seguem. Assinale em que medida você se considera capaz de fazê-las, considerando um contínuo entre 1 (nada capaz) a 10 (muito capaz).

|  | Nada Capaz           | Muito capaz |
|--|----------------------|-------------|
| 1. Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?                                      | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 2. Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?                               | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 3. Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?                          | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 4. Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 5. Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?                             | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 6. Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?                             | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 7. Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?                       | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 8. Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 9. Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 10. Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 11. Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?                                | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 12. Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?              | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 13. Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 14. Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 15. Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?         | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |

|   | Nada Capaz           | Muito capaz |
|---|----------------------|-------------|
| 16. Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 17. Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 18. Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 19. Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação? | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 20. Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 21. Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 22. Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 23. Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 24. Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 25. Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 26. Quanto eu sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 27. Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 28. Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 29. Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 30. Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 31. Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 32. Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?  | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 33. Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |
| 34. Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?   | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |             |

## ANEXO 6

### Avaliação da Oficina

1. A oficina oferecida atendeu suas expectativas?

- Muito       Mais ou menos       Pouco

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

2. A realização da oficina contribuiu para alguma modificação com respeito à sua vida acadêmica?

- Muito       Mais ou menos       Pouco

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Qual ou quais itens do programa foram mais significativos para você?

- Adaptação a Universidade  
 A autorregulação da aprendizagem – planejamento, execução e avaliação  
 Estabelecimento de objetivos de aprendizagem  
 Gerenciamento de tempo  
 Lista de coisas a fazer  
 Priorização das tarefas  
 Procrastinação  
 Anotar informações  
 Avaliar o processo de aprendizagem  
 Outros: Quais? \_\_\_\_\_

4. Observações e sugestões (Você pode anotar aqui suas observações sobre a oficina, bem como oferecer sugestões para melhorias. Use o verso se necessário)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 7**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Vimos solicitar sua autorização para utilizar os dados coletados durante a oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?” na pesquisa científica “Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior”. Esta pesquisa está inserida nas ações do Grupo de Pesquisa “Psicologia e Educação Superior” (PES) da Faculdade de Educação desta Instituição e tem como objetivo ampliar a compreensão a respeito do processo de aprendizagem de estudantes universitários.

Informamos que sua autorização diz respeito aos dados coletados durante a realização da oficina que inclui seis encontros semanais, sendo um por semana no horário e dia combinados. Cada encontro terá a duração de 1 hora e 30 minutos e todos os materiais necessários serão disponibilizados pelas pesquisadoras.

Os resultados obtidos poderão contribuir para o planejamento de intervenção curricular e co-curricular dirigida aos estudantes ingressantes que possibilitem o apoio necessário frente às demandas de integração ao novo ambiente acadêmico.

Para participar dessa pesquisa é preciso que você manifeste seu interesse, assinando esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você possui liberdade para se recusar a participar e também para solicitar a posterior exclusão dos seus dados da pesquisa. Para tanto, uma via desse documento contendo os contatos das pesquisadoras, ficará com você. Ressalta-se que a sua participação na oficina, oferecida pelo SAE, não está vinculada à sua aceitação de participar desta pesquisa.

Garantimos que sua identificação pessoal não será divulgada. Os resultados obtidos serão apresentados de forma ética, para a instituição, em revistas e eventos científicos. O acesso ao conteúdo de suas respostas e discussões é limitado aos pesquisadores envolvidos no estudo. Os materiais coletados serão arquivados no Grupo de Pesquisa PES em local seguro e sigiloso. Se você tiver interesse em refletir sobre suas respostas nos instrumentos utilizados na pesquisa, poderá ser agendado um encontro para esta discussão após a realização da oficina.

Destaca-se que a pesquisa não apresenta riscos previsíveis, despesas ou benefícios financeiros aos participantes, bem como não haverá prejuízos para quem se recusar a participar. Agradecemos desde já a sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.

Ms. Fernanda Andrade de Freitas (pesquisadora responsável)

*e-mail:* [ferfreitas@ig.com.br](mailto:ferfreitas@ig.com.br)

Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro (orientadora)

Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior - Faculdade de Educação –  
Universidade Estadual de Campinas

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, contate o Comitê de Ética em Pesquisa da Comitê de Ética em Pesquisa. Fone (019) 3521-8936 Fax (019) 3521-7187 - e-mail: [cep@fcm.unicamp.br](mailto:cep@fcm.unicamp.br)

Caso deseje outras informações sobre o estudo ou que seus dados sejam retirados da pesquisa contate-nos pelo telefone 19-35215593 ou e-mail [pes@unicamp.br](mailto:pes@unicamp.br).

|                   |                           |
|-------------------|---------------------------|
| Nome: _____       | RA: _____                 |
| Curso: _____      | Instituição: _____        |
| Assinatura: _____ | Data: ____ / ____ / _____ |

## ANEXO 8

### *Como estudar melhor agora que estou na Universidade?*

Estudante: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Turma/oficina: ( ) 1      ( ) 2      ( ) 3      Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Compare como você estudou/lidou com a aprendizagem no primeiro e segundo semestres deste ano.
2. A oficina “Como estudar melhor agora que estou na Universidade?” interferiu no quadro que citou anteriormente? Em que direção? (contribuiu, atrapalhou...) Como? (o que levou à contribuição ou à dificuldade?)
3. Cite mudanças no seu processo de aprendizagem e de estudo decorrentes da experiência na oficina. Discutir intensidade, frequência, aspectos qualitativos.
4. Qual do(s) tema(s) abordado(s) durante a oficina foi(ram) mais significativo(s) para você? Por que? (Adaptação a Universidade, A autorregulação da aprendizagem – planejamento, execução e avaliação, Estabelecimento de objetivos de aprendizagem, Gerenciamento de tempo, Lista de coisas a fazer, Priorização das tarefas, Procrastinação, Anotar informações e Avaliar o processo de aprendizagem)
5. O que você diria sobre *a situação de aprendizagem e de estudo* no ensino superior para um aluno ingressante.

## **ANEXO 9**



CEP, 23/08/10  
(Grupo III)

**PARECER CEP:** N° 677/2010 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).  
**CAAE:** 0527.0.146.000-10

#### **I - IDENTIFICAÇÃO:**

**PROJETO:** “AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: INTERVENÇÃO COM ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO SUPERIOR”.

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Fernanda Andrade de Freitas

**INSTITUIÇÃO:** Serviço de Apoio ao Estudante/UNICAMP

**APRESENTAÇÃO AO CEP:** 13/07/2010

**APRESENTAR RELATÓRIO EM:** 23/08/11 (O formulário encontra-se no *site* acima).

#### **II - OBJETIVOS**

Avaliar a eficácia de um programa de promoção de autorregulação de alunos universitários ingressantes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo.

#### **III - SUMÁRIO**

Projeto de doutorado em educação vinculado ao grupo de pesquisa em Psicologia e educação Superior. Comporão o grupo experimental 25 alunos e o grupo controle outros 25 alunos. Os dados serão obtidos de material institucional: “Agora que estou na universidade, com estudar melhor?” que será fornecido em 6 sessões de oficina com alunos ingressantes no ensino superior.

#### **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 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 VII Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 27 de julho de 2010.

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