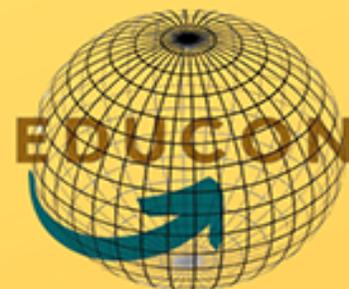




# Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



**Volume XIV, n. 10, set. 2020**  
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

## **EIXO 10 -ENSINO SUPERIOR**

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.10.29>

Recebido em: **20/08/2020**

Aprovado em: **27/08/2020**

MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: COMO A METACOGNIÇÃO PODE AJUDAR OS ESTUDANTES A SE MOTIVAREM; MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CÓMO LA METACOGNICIÓN PUEDE AYUDAR LOS ESTUDIANTES A ESTAR MOTIVADOS; MOTIVATION AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION: HOW METACOGNITION CAN HELP STUDENTS TO BE MOTIVATED

VANESSA DA SILVA PEIXOTO

[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-3027-098X](https://orcid.org/0000-0002-3027-098X)

ROSARIA DA PAIXAO TRINDADE

<https://orcid.org/0000-0003-1741-3760>

**Resumo:** A motivação é um constructo complexo que apoia muitos estudantes em sua jornada escolar, ajudando-os a chegar em diferentes níveis de aprendizagem. Ainda assim, há uma visível dificuldade para motivar os estudantes. Dentre as ferramentas que podem ajudar os alunos a desenvolverem motivação, encontra-se a metacognição. Por meio do modelo de Autorregulação da Aprendizagem de Barry Zimmerman, e dos estudos de Pintrich sobre motivação, analisou-se as falas de seis estudantes de graduação em Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Feira de Santana, entrevistados sobre estratégias de aprendizagem e motivação. Esse texto apresenta, então, a discussão sobre a relação entre a motivação e as estratégias metacognitivas de aprendizagem utilizada pelos estudantes, sob a ótica dos estudantes entrevistados.

**Resumen:** La motivación es una construcción compleja que ayuda a muchos estudiantes en su trayectoria escolar, ayudándolos a alcanzar diferentes niveles de aprendizaje. Aún, existe una dificultad visible para motivar a los estudiantes. En las herramientas que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la motivación, se encuentra la metacognición. A través del modelo de Autorregulación del Aprendizaje de Barry Zimmerman y los estudios sobre motivación de Pintrich, se analizaron los discursos de seis estudiantes de grado en Ingeniería Informática de la Universidad Estadual de Feira de Santana entrevistados sobre estrategias de aprendizaje y motivación. A continuación, este texto presenta la discusión sobre la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje metacognitivas utilizadas por los estudiantes, sob la visión de los estudiantes entrevistados.

**Abstract:** Motivation is a complex construct that support lots of students in their school journey, helping them to step into different levels of learning. Still, it is difficult to motivate students. Between the instruments that can help them to develop and maintain motivation, there is metacognition. Through the model of Self-regulation Learning of Barry Zimmerman and the studies of Pintrich about motivation, we analyzed the discourse of six Computer Engineering graduation students from the Universidade Estadual de Feira de Santana that were interviewed about learning strategies and motivation. This article presents, then, the discussion and reflexion about the relation between motivation and the metacognitive learning strategies used by the students, by the optic of the interviewed students.

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea visualiza a motivação como um constructo, ou característica, de alta relevância para atingir o sucesso profissional, acadêmico ou econômico. Pode-se ver o reflexo dessa preocupação na quantidade de produção de conteúdos virtuais, livros e cursos de autoajuda, motivação pessoal, e automotivação, por exemplo. Tal atenção se estende ao âmbito acadêmico com peso, onde autores frequentemente se debruçam sobre as problemáticas da motivação na educação (BORUCHOVITCH, 1999; TAVARES *et al.* 2003; LOURENÇO, PAIVA, 2010; BORUCHOVITCH, 2019). Ainda assim, é notável que os estudantes possuem dificuldades para se motivarem e manterem tal motivação durante seu trajeto acadêmico, prejudicando por vezes a qualidade de sua aprendizagem.

Pensando nessa problemática, muitas pesquisas procuram ferramentas e metodologias que ajudem tanto os estudantes a se motivarem, como também ajudem os professores a motivarem seus alunos. Entre os dois objetivos citados, este texto foca no primeiro; focando nas estratégias que podem ser utilizadas pelos estudantes para se automotivarem.

Neste contexto, este presente artigo se desenvolve a partir de um estudo que visou analisar a relação entre motivação e aprendizagem no Ensino Superior, a partir da percepção de estudantes do curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Esse artigo é o desdobramento de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária, que, ao longo de um ano, estudou autores que discutem os assuntos aqui abordados e entrevistou estudantes universitários a fim de entender a percepção dos mesmos sobre a relação entre esses dois constructos. Ao analisar os dados coletados, foram feitos recortes para a produção de artigos, sendo o benefício da metacognição para a motivação estudantil um deles.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é compreender como a metacognição, a partir da concepção de Ribeiro (2003), e o modelo de aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, MOYLAN, 2009, GOMES, BORUCHOVITCH, 2019) podem alavancar a motivação e a educação dos estudantes universitários. Esse texto abordará, ainda, o conceito da motivação e sua implicação no contexto acadêmico, o conceito de metacognição e a sua relação com a motivação. Em seguida, apresenta-se a metodologia utilizada e, posteriormente, a discussão dos resultados obtidos. Finaliza-se o artigo com reflexões sobre a análise dos dados.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A motivação é, segundo Pintrich e Schunk (2006, p. 5), “o processo que nos dirige para o objetivo ou a meta de uma atividade, que a instiga e a mantém”, ou seja, a motivação dá a ajuda necessária para que o indivíduo alcance seu objetivo, como um motor que ajuda um barco a atravessar o rio. No ambiente educacional, a motivação se faz essencial para que o estudante continue progredindo na construção de conhecimentos e, conseqüentemente, melhorando o seu desempenho acadêmico.

Um estudante motivado estará mais propenso a se envolver nas atividades acadêmicas, a explorar mais oportunidades, tem possibilidade de desenvolver maior engajamento, ter uma melhor qualidade da aprendizagem, e a ter sucesso acadêmico. Contudo, muitos não possuem nem mesmo um conhecimento exato sobre o que é motivação, ou como obtê-la.

Diversas variáveis, como uma baixa autoestima, excesso de informação proveniente das mídias e redes sociais, pouca ou nenhuma identificação do estudante com o conteúdo apresentado em sala, altas demandas ou expectativas sobre o indivíduo, metodologia precária e longe da realidade dos estudantes, ausência de um objetivo ou meta, entre muitas outras, atingem os estudantes, causando apatia, desinteresse e desmotivação, e resultando, em muitos casos, em baixo rendimento.

Sabendo desta realidade, docentes e autores estudam maneiras e possibilidades para motivar os estudantes. Pintrich (2003), por exemplo, cita elementos e/ou ferramentas que podem contribuir com a motivação dos estudantes, a exemplo de uma realista crença de autoeficácia, atribuições adaptativas, crença de controle, interesse pessoal e crença de metas, além de exemplificar como o professor pode utilizar tais aparatos para motivar sua classe.

Os modelos sociocognitivos apontam que a motivação também é influenciada pela idade, contexto social, cultural, e contexto acadêmico, disciplina, e crenças de valor ou significado. Ademais, a motivação é um constructo complexo e não pode ser vista de um plano unidimensional. A motivação de cada indivíduo é constituída de forma única, e as pessoas recorrem a diferentes fatores para se engajarem. Isso é bem exemplificado na Teoria de Metas de Realização (AMMES, 1992; BZUNECK, BORUCHOVITCH, 2016), em que a motivação é categorizada em meta-domínio e meta-performance, e suborganizadas em meta-domínio-aproximação, meta-domínio-evitação, meta-performance-aproximação, e meta-performance-evitação; e são utilizadas juntas, a partir de diferentes combinações.

Dada, então, a complexidade dos processos motivacionais e as particularidades de cada situação, os docentes sentem dificuldade em promover e/ou recuperar a motivação de seus estudantes. Dentre os aparatos que podem ser utilizados tanto pelo professor como pelo estudante para promover a motivação, encontra-se a autorregulação da aprendizagem.

Ao estudar o conceito de estratégias de aprendizagem, utilizou-se como base o modelo de autorregulação da aprendizagem de Barry Zimmerman (BORUCHOVITCH, GOMES, 2019). Nele, existem três fases, em que os estudantes devem planejar, monitorar e avaliar seu processo de aprendizagem, respectivamente, e a engrenagem que move o ciclo é o *feedback* informativo. Tais passos requerem do indivíduo uma boa metacognição, ou consciência sobre seus atos.

A primeira fase, segundo Zimmerman e Moylan (2009, p. 301), consiste em “processos de aprendizagem e fontes de motivação que precedem os esforços para aprender e influenciam a preparação e vontade dos estudantes para que eles regulem sua aprendizagem”. Nesse sentido, a motivação possui um papel crucial nessa fase, e junto à análise das atividades, constituem as principais categorias deste estágio.

O autocontrole e a auto-observação regem a segunda fase. O primeiro elemento, principalmente, é uma categoria bem conhecida pelos estudantes, mas muito difícil de ser colocada em prática. Desse modo, se na fase de planejamento a motivação deve ser aflorada para dar coragem, confiança, e impulsionar o início das atividades, na segunda fase deve haver uma manutenção da motivação através do autocontrole para que o indivíduo consiga completar suas metas. Além do apoio motivacional, o estudante conta, nessa fase, com as estratégias metacognitivas, que irão avaliar o desempenho das estratégias utilizadas, e o estudante exercitará a consciência de onde se encontra em seu processo de aprendizagem e quais são seus limites, o que não sabe e o que necessita saber.

A última fase, a autoavaliação, é composta por duas categorias: auto-julgamento e auto-reação. Uma maneira de fazer um bom auto-julgamento é pela auto avaliação, comparando o seu desempenho com o desempenho padrão, ou com o objetivo final pré-estabelecido na fase de planejamento. É nessa fase que o estudante irá refletir sobre o desempenho (ou meta) esperado e o desempenho (ou meta) atingido. A partir disso ele decidirá se irá modificar suas estratégias ou tomará uma atitude defensiva, de manutenção do comportamento. Isso significa que, durante essa última fase, o indivíduo precisará exercitar sua metacognição de forma mais aprofundada, pois irá pensar e refletir sobre seu processo de aprendizagem, sobre o que funcionou e o que não deu certo, o que precisa ser mudado e o que deve continuar a ser feito.

Desse modo, ao compreender o funcionamento desse modelo, percebe-se que a metacognição é, em todas as fases, uma ferramenta imprescindível para o amadurecimento não só das estratégias de

aprendizagem dos estudantes, mas, também, para a profundidade da aprendizagem, em si.

A metacognição, de modo geral, diz respeito ao campo da autoconsciência, refere-se a “pensamentos sobre pensamentos, conhecimentos sobre conhecimentos, reflexões sobre ações” (WEINERT, 1987, *apud* RIBEIRO, 2003, p. 110). No campo educacional, ela ainda pode se referir ao autocontrole, e à autorregulação. Como consequência do conhecimento, da compreensão e da avaliação sobre si e sobre sua aprendizagem, é natural que a motivação desponte no indivíduo.

Reafirmando esse pensamento, Ribeiro (2003) diz que pode haver um impacto da metacognição sobre a motivação, a partir do momento em que os estudantes controlarem e administrarem seus processos cognitivos. Isso ocorre devido a sensação de domínio, gestão e, conseqüentemente, responsabilidade pela sua própria aprendizagem, e devido ao aumento da confiança do estudante sobre suas habilidades. Em outras palavras, a calibração das crenças de autoeficácia, compreensão sobre as atribuições causais, e melhora da autoestima, obtidas no processo de autorregulação, são alguns atos metacognitivos que levam à motivação.

Ponderando e reconhecendo essa relação entre metacognição e motivação, pode-se pensar em vias e caminhos que levem o estudante a se motivar e manter essa motivação.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa buscou analisar a percepção dos estudantes de Engenharia de Computação da UEFS sobre a relação entre motivação e aprendizagem, dado a complexidade e singularidade da temática.

Para compreender, de fato, se os estudantes estão ou não estão motivados, é necessário ouvi-los. Apesar do esforço dos professores para motivar os alunos, e dos exemplos práticos para serem aplicados dentro da sala de aula, é preciso ter uma maior compreensão do ponto de vista dos estudantes, pois, a partir do mesmo, poderá se assimilar quais as dificuldades encontradas pelos estudantes, como encaram a situação que estão vivenciando, o que conhecem e o que desconhecem sobre o tema. Optou-se, desta forma, em realizar uma pesquisa qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, ferramentas como roteiro de entrevista, critérios de observação e itens de discussão de grupos focais são imprescindíveis para a realização da coleta de dados. Nesse estudo, a entrevista semi-estruturada foi escolhida como instrumento de coleta, a partir da construção de um roteiro de entrevista.

O objetivo do roteiro é orientar a entrevista, facilitando a abertura, ampliação e aprofundamento na fala do entrevistado (MINAYO, 1996, p. 99). Para atingir tal meta, é necessário que o roteiro contenha alguns elementos, como questões que (i) delineiam e dêem forma ao objeto da pesquisa; (ii) questões que permitam aprofundar e ampliar as respostas dos entrevistados; (iii) questões que ajudem o pesquisador a fazer conexões do objeto de pesquisa com a fala dos entrevistados, integrando o que fora pesquisado previamente com os dados coletados.

O roteiro foi constituído com 34 perguntas abertas, com possibilidade de adição de perguntas, conforme a necessidade do momento, visando aprofundar as respostas. As perguntas foram organizadas em seis categorias (Perguntas introdutórias, Sala de Aula, Administração de Recursos, Estratégias Metacognitivas, Ensino dos Professores, Elementos Bloqueadores de Motivação), sendo que neste artigo a análise focará na categoria de Estratégias Metacognitivas.

O roteiro construído deve pensar as possibilidades, e não ser um molde a ser seguido. Ele deve guiar e permitir que alterações aconteçam durante a entrevista, de acordo com as necessidades apresentadas, mas sempre partindo do quadro teórico elaborado (MINAYO, 1996). O roteiro dessa pesquisa foi construído a partir de elementos dos textos “Autorregulação: O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman - sugestões práticas para desenvolver a

capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica” (GOMES, BORRUCHOVITCH, 2019) e “Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U) Propriedades psicométricas” (BORUCHOVITCH, 2008).

A entrevista é uma ótima forma para obter dados subjetivos, que dizem respeito aos pensamentos do indivíduo, suas opiniões, valores e sentimentos, seus comportamentos, maneira de falar e todas as nuances que podem ser observadas durante uma entrevista, o que a diferencia de outras ferramentas mais impessoais, como o questionário. Por meio da entrevista pôde-se captar tanto dados explícitos como dados implícitos, o que ajudou a constituir a percepção dos estudantes sobre motivação e aprendizagem.

Devido à sua flexibilidade, esse tipo de entrevista se adaptou bem ao objetivo de conhecer melhor as percepções dos estudantes, o que eles acham e pensam, sobre estratégias de aprendizagem, motivação, e outros componentes importantes para a pesquisa. Relativo à isso, Minayo diz que

o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas (MINAYO, 1996, p. 109-110).

Dessa forma, a possibilidade de receber informações mais livremente, mas ainda apoiado em um roteiro de perguntas abertas e sujeitas a modificações, contribui para facilitar a comunicação dos sujeitos com a pesquisadora.

Foram entrevistados seis estudantes de graduação do curso de Engenharia da Computação, sendo dois estudantes iniciantes (1º semestre), dois estudantes intermediários (3º e 6º semestre), e dois estudantes finalizantes (7º e 10º semestre). Os entrevistados são nomeados E1 e E2 (iniciantes), E3 e E4 (intermediários), E5 e E6 (finalizantes).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A análise dos dados coletados proporcionou o entendimento de um padrão entre as falas dos estudantes. Quando questionados sobre estratégias de aprendizagem utilizadas (estratégias metacognitivas) e indagados sobre consciência e controle sobre os seus processos de aprendizagem, observou-se a falta de conhecimento sobre o tópico. Em outras palavras, seus relatos mostravam que os estudantes não tinham consciência sobre como ocorre o seu processo de aprendizagem. Os estudantes demonstravam não ter controle sobre seus processos cognitivos e, até mesmo, admitiram nunca ter pensado sobre como aprendiam.

Junto à essa constatação, notou-se que os estudantes que relatavam ter o pouco manejo sobre suas estratégias de aprendizagem, ou utilizavam estratégias de aprendizagem superficiais, também apresentavam diversas falas sobre o fato de ter pouca ou nenhuma motivação.

Quando os entrevistados foram indagados sobre as estratégias que utilizam durante as aulas, todas as falas demonstram a ausência ou pouca consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, caracterizado pela generalização e respostas vagas. Observou-se que o uso de estratégias em sala de aula é pouco utilizado.

Isso fica evidente ao constatar a fala de E1, que diz que suas estratégias são prestar atenção, e ficar focado. E2 relata que tenta fazer anotações, pois perde o foco e esquece muito rápido. Ele mostra conhecer seu ponto fraco (esquecimento), mas não relata como superar a dificuldade. E3 disse que gosta de ouvir bastante, e prestar bastante atenção no que o professor tá falando. Já E4 explicitou maior complexidade na sua estratégia de anotação por ter um delineamento do que deve ser anotado:

referente à dúvidas das aulas e ao que pode discutir, posteriormente, com os colegas.

Os estudantes concluintes manifestaram maior domínio sobre o uso de estratégias. Em sua fala, E5 explicou que sua estratégia “é anotar as referências que o professor dá, porque geralmente aquilo que você assiste na aula você sai e esquece. Então eu anoto alguns tópicos, assuntos, e depois.. pesquiso e estudo depois”. É interessante ressaltar que, pela interpretação da sua fala, pode-se dizer que ele compreende a aprendizagem como um processo que não se encerra com a aula, mas que deve ter continuidade.

O uso de estratégias como mapa conceitual, resumos, esquemas, anotações de tópicos podem contribuir com o processo de aprendizagem. Um estudante concluinte relata que faz uso de estratégias que possam fomentar a sua aprendizagem, não só na sala de aula, mas em momentos posteriores. Na sua fala, ele deixa isso claro: “Eu tento fazer esquemas com base no que o professor fala, do que eu entendo, pequenas anotações [...] eu foco no que eles estão falando e escrevo um pequeno resumo do que eu entendi daquilo dali [...] e aí em casa é que eu realmente estudo de verdade” (E6). Percebe-se, neste caso, a importância dada à continuidade das suas ações em sala. Apenas E4, E5 e E6 explicitaram algum plano de ação, ou uma lógica por trás de sua estratégia, e a utilização de uma estratégia eficaz. Infere-se, aqui, que há medida que o curso vai ficando mais complexo, ou que os estudantes avançam para uma fase intermediária, passam a utilizar mais estratégias que podem facilitar a compreensão do que está sendo trabalhado em sala.

No entanto, as falas dos estudantes não apresentam processos autorregulados e suas estratégias de aprendizagem são, por vezes, feitas de modo inconsciente. Isso fica evidente quando perguntados sobre o que consideram que pode ajudar a aprender, em que os entrevistados dizem “Eu acho que... não sei” (E3), “Eu nunca pensei sobre o assunto [...]” (E4), ou não se aprofundam em suas respostas. Alguns apontam que ficar sozinho, se concentrar ou tomar café ou chá (E1) pode ajudar a aprender melhor.

No que se refere ao processo metacognitivo, apenas um estudante revela pensar sobre a sua aprendizagem, mais precisamente, sobre os erros, o que pode ser levado em consideração como a fase de monitoração do modelo de autorregulação, se fizermos um paralelo entre sua fala e os estudos bibliográficos: “[...] é realmente persistência. Tentar, errar, analisar o que errou, tentar de novo e ficar nesse ciclo até chegar em um nível aceitável [...] tentar, tentar, tentar até conseguir. Tem muito segredo não” (E6).

Quando perguntado se eles percebiam quando estavam conseguindo aprender, todos os estudantes responderam afirmativamente. A princípio, este parece ser um indicativo de um processo metacognitivo ativo, mas, ao analisar-se com mais afinco as falas e revisitar o referencial teórico, percebe-se que as respostas dadas não apresentam tanta profundidade de auto-observação, como, por exemplo: “Quando eu to entendendo o que o professor fala” (E1), “Quando eu consigo entender o que tá sendo transmitido na aula e porque, e como funciona” (E3), “Quando eu não esqueço o assunto, tipo assim, se eu escutei o que o professor falou, entendi o que ele disse, aí eu pego uma atividade pra fazer daí eu lembro o que ele falou, lembro de como resolver, pra mim eu aprendi” (E4). Um estudante finalizante (E6) conseguiu mostrar mais domínio e conhecimento do seu processo de aprendizagem em sua explicação:

A primeira leitura dá.. aquele baque, né, eu não sei muito bem o que é isso daqui aí eu vou ler de novo, reler, aí já percebo que vou entendendo tópicos que antes para mim era só um monte de palavra no papel. Ah isso aqui agora faz sentido, aí quando eu chego no próximo assunto que tá usando como base o [assunto] anterior, se tiver conseguindo fazer uma relação, aí você percebe pô, se usa como base o que eu li antes e eu entendi então o assunto passado que foi apresentado acho que dá para ter uma noção de aprendizado, se a gente consegue aproveitar um assunto já aprendido (E6) .

Referente às estratégias metacognitivas, todos os entrevistados disseram pedir ajuda quando sentiam que era necessário. Entre as fontes de ajuda, citaram: “Peco bastante [ajuda] aos meus amigos.

porque eles já programam a algum tempo” (E1), “[...] eu peço ajuda aos meus colegas às vezes veteranos. [...] meu primeiro instinto é.. meu instinto é aprender sozinha. Quando eu vejo que eu não to conseguindo desenvolver eu peço ajuda pra.. alguém, só que nunca [peço ajuda] ao professor [ri].” (E2), “Eu peço ajuda primeiramente para meus amigos para ver se eles já não resolveram o problema, aí... Depois eu vou procurar na Internet, para poder ver se alguém tem o mesmo problema que eu, e de última forma eu mando e-mail para o professor.” (E4), “[...] principalmente àqueles [colegas] que pegaram a disciplinas e passaram.” (E5), “Eu prefiro tirar dúvida mais com colegas do que com professores, a gente cria grupos de *WhatsApp* ou algo do tipo, até chama mesmo, manda mensagem, e-mail, [...] Acho que a gente aprende mais tratando entre colegas do que buscando professores extra-classe.” (E6).

As falas acima revelam que os estudantes têm hábito de buscar informações, tirar dúvidas com os colegas, e só procuram fazer isso com o professo, em último caso. Isto indica que há uma boa relação entre colegas, mesmo de semestres diferentes, mas não se pode dizer o mesmo entre alunos e professores.

Quando questionados sobre que atitudes tomavam após receberem os resultados da avaliação, obteve-se as seguintes respostas: “Depende da disciplina, quando é aquelas que eu realmente gosto, que eu quero aprender eu vou em busca daquilo que eu acho interessante. Se for uma que eu só estudei para passar e que eu passei eu nem me importo de saber o que foi que eu errei depois” (E6). Apenas um estudante disse que não corrige suas atividades. Com o exemplo de E6, percebe-se a interferência do interesse pessoal na melhor utilização de uma estratégia metacognitiva, enquanto E2, ao negar a pergunta, mostrou a total ausência de estratégia.

Na pergunta “Você costuma estudar com colegas? Faz grupos de estudo?”, apenas E4 disse ter o costume de fazer, e E2 afirmou não sentar para estudar pessoalmente com seus colegas, mas contatá-los com frequência por meios virtuais. E1 afirmou não ter tempo para se reunir com os colegas, e por isso estuda em casa sozinho. Os estudantes E3 e E6 disseram estudar com outras pessoas apenas quando há muita dificuldade. Grupos de estudo, compartilhamento de dúvidas e similares se encaixam em uma categoria de estratégias metacognitivas de autocontrole, segundo Zimmerman e Moylan (2009). Isso acontece porque os indivíduos podem comparar seu desempenho com o dos seus colegas, dando margem para a modificação e melhoria de estratégias de aprendizagem, além de ser uma forma de manter a motivação.

Desta forma, pode-se dizer que essa é uma estratégia de aprendizagem muito utilizada, como exemplificado na fala dos entrevistados: “eu me comunico com eles [os colegas] por *Whatsapp*, por *Discord*, por qualquer outro meio mas pessoalmente não [...] eu tô na minha casa estudando e eles tão na casa deles, aí tipo, se surgir alguma dúvida a gente tira [a dúvida] um com o outro pelas redes sociais” (E2); e “Faço, faço bastante grupo de estudo. Para poder, principalmente pra poder desenvolver, para estudar para as disciplinas” (E4).

Por fim, perguntou-se para os entrevistados se eles pensam no que podem fazer para aprender mais e melhor, e, se sim, quais são essas maneiras. Caso isso aconteça, pode ser uma atitude que reflete a metacognição, a consciência de onde o indivíduo se encontra em seu processo de aprendizagem. Isso significa que pensar sobre o que pode ser feito para poder aprender mais e melhor demonstra que o estudante está atento à suas ações, analisa seu comportamento e está disposto a modificar suas estratégias de aprendizagem no futuro. Tal auto-observação os ajudará a discernir e interpretar melhor as suas ações e suas mudanças com o tempo. No modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman, a auto-observação se encontra no final da fase de monitoramento e início da fase de autorreflexão.

Referente à essa pergunta, os entrevistados iniciantes afirmaram não pensar sobre esse tópico, e explicitaram dificuldade para analisar seu processo de aprendizagem. E5 e E6 responderam que a procrastinação e as redes sociais tem contribuído para atrapalhar a aprendizagem. E6, em sua fala,

conta: “[...] abrir mão de algumas outras coisas não tão importantes como as que eu citei, né, é redes sociais por muito tempo, realmente reservar horário maior só para estudo e focar somente naquilo.”. Apesar de alguns estudantes terem identificado dificuldades em suas estratégias de aprendizagem, nenhum deles apresentou possibilidades para melhorar sua forma de estudar.

A partir da superficialidade das respostas, pode-se inferir que esse é um tópico que os entrevistados não pensaram sobre, anteriormente. Dessa forma, o desconhecimento sobre estratégias de aprendizagem específicas e práticas prejudica a possibilidade de que esses estudantes venham a melhorar sua maneira de aprender.

Quando perguntados se sentiam uma diferença no seu desempenho a depender do tipo de avaliação realizada, todos os entrevistados disseram que sim. Como um dos entrevistados comentou, é comum e normal que aconteça uma diferença no desempenho de acordo com o tipo da avaliação, pois as pessoas possuem inclinações para metodologias diferentes. Entretanto, é necessário notar quando o desempenho é muito afetado pela escolha da avaliação, como no caso de E2. Ele revela: “Eu não me dou muito bem com seminário. Eu não gosto de falar com a turma toda, eu tenho esse problema, e isso faz com que eu sinta que meu desempenho caia, tipo, eu não foco em aprender, eu foco em fazer uma boa apresentação.”.

Por sentir que não tem o controle sobre a atividade em questão, o estudante pode trocar a motivação por emoções negativas — como medo e ansiedade — e prejudicar o seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, o manejo ruim do autocontrole e de outras estratégias metacognitivas impactam a forma como o aluno lida com a ferramenta de avaliação.

Já quando perguntados se a autoestima afeta seu desempenho nas atividades, ou se sua confiança afeta o modo como desenvolve sua aprendizagem, todos relataram se sentirem afetados de alguma maneira. E3 conta sobre as mudanças que sua autoestima sofreu durante esse tempo:

[...] nos primeiros semestres, é... eu tinha uma autoestima boa, uma cabeça no lugar, diria, conseguia focar pra estudar, pra fazer as provas, os exercícios, etc. Hoje em dia, eu tenho a mania de achar que, se eu não consigo agora, eu posso não conseguir mais e... fico travado.. acho que, enfim... não vou pra frente com algo.. com algum assunto, alguma coisa assim. Me atrapalha, mas... ‘é’ coisas a serem trabalhadas.

E2, E4 e E6 também falam sobre como a baixa autoestima e falta de confiança os atrapalha. E2 diz que “[...] ver que eu não tô tendo o desempenho que eu esperava é como se tudo que eu fiz não tivesse valido [...] é como se tanto faz, sabe? Tipo, eu me dedicar mais ou não, eu estudar ou não. Vai ter o mesmo resultado, então...”, e E4 conta sobre como seu comportamento em sala é afetado:

Geralmente, quando eu tô assim, com a autoestima baixa, eu fico com muito receio de fazer as coisas com medo de darem errado, [...] Quando tem um assunto que eu nunca vi na vida, que eu não tenho a mínima ideia, que eu não tô entendendo um assunto muito bem, e eu fico.. eu fico tímido de falar com professor. Isso entra na confiança, não tenho confiança de, sei lá, ‘ah, será mesmo que o professor vai me entender, será que eu vou lá..’ e o professor ‘ah, você é burro, não sei o que’ eu fico com medo desse tipo de coisa porque, né, eu sou tímido, enfim. Então a confiança... a confiança abaixa muito meu potencial, a falta de confiança, na verdade (E4).

Em sua fala, E5 expõe bem a relação entre autoestima, ou confiança, e motivação: “Às vezes a gente tá assim, meio pra baixo aí.. joga tudo pra cima e não faz nada. [...] quando você tá mais confiante você absorve mais, então, acho que afeta sim.” E6 finaliza dizendo que

[...] quando a gente não vai muito bem em uma coisa e acaba pensando que ‘Ah essa disciplina, eu não gosto’, ‘Isso daqui não é bom para mim’, ‘Eu não sou bom nisso’ então a gente já coloca na cabeça eu não é bom e não se esforça para tentar ser melhor, meio que cai na aceitação.

Com essas falas, consegue-se perceber que uma baixa autoestima geralmente paralisa o indivíduo, mina suas expectativas e lhe dá uma percepção distorcida da realidade.

Curiosamente, E1 dá em sua resposta um outro ponto de vista. Ele diz: “eu subestimo a capacidade de ser reprovado.”, expondo uma alta confiança em si mesmo, tão alta que está descalibrada, segundo os conceitos de Zimmerman e Moylan (2009). Os relatos que mostram duas situações, revelando que, em vez de ser muito pessimista ou otimista, a crença de autoeficácia do estudante deve ser adaptativa, mudando de acordo com as circunstâncias e exibindo uma representação fiel do seu estado. Sobre isso, Pintrich (2003, p. 671) alerta que “se os estudantes estão constantemente superestimando suas capacidades, eles podem não ficarem motivados a mudar seu comportamento a partir do *feedback* que os fornece com informações sobre seus pontos fracos”.

Ser extremamente confiante não é, necessariamente, um sinal de motivação, mas pode ajudar em situações específicas, pois crenças muito otimistas “poderiam levar os estudantes a escolher fazer atividades inicialmente e também funcionar como um fator de proteção e promover resiliência se as tentativas iniciais [de realizar] a tarefa não forem bem sucedidas” (PINTRICH, 2003, p. 671, grifo nosso).

Quando perguntados se os professores dão *feedback* sobre o seu processo de aprendizagem, apenas E1 confirmou essa prática. Segundo ele, o uso do *feedback* se faz padrão dentro da metodologia PBL, que ele explica da seguinte forma: “depois da sessão o tutor fala como é que a gente se saiu, o que a gente precisa melhorar [...]”. E2, E3, E4 e E6 afirmaram que alguns dos professores dão *feedback*, como observado nas falas: “Geralmente, mais no PBL. De resto... não” (E3); “A maioria não, a maioria não. Só alguns poucos, gato-pingado...” (E4); e “Poucos, poucos mesmo. [...] é mais comum ser um *feedback* oral direto para turma toda, ele fala ‘fulano precisa melhorar isso e isso; tal aluno tá melhorando em tal ponto mas tá pegando em outro’. Então no PBL é mais comum.” (E6). Apenas o entrevistado E5 negou o uso do *feedback* pelos professores.

Retirando a única resposta totalmente negativa, percebe-se uma congruência nas justificações dos entrevistados, em que eles confirmam o uso do *feedback* por alguns professores, mas sempre fazem questão de ressaltar que essa prática é mais comum dentro da metodologia PBL. Explicando como essa ferramenta é usada pelos docentes, E4 diz

esse semestre eu tive um professor no... de PBL, da matéria prática, que ele é muito bom. Ele [...] dá um *feedback*, ele ajuda a gente ‘ah, vocês estão fazendo isso errado’ ou então ‘se fosse eu, no lugar de vocês, eu não faria isso, não sei o que, não sei o que...’, ‘veja por outro lado’ e isso no processo de aprendizado é bastante importante.

Nota-se que a metodologia do curso incentiva o uso do *feedback* pelos professores para orientar o estudante de perto, formando um paralelo com o modelo de aprendizagem autorregulado de Zimmerman, que utiliza o *feedback* informativo como motor para o andamento do ciclo e o andamento da autorregulação.

Contudo, os alunos revelam que esse *feedback* se restringe ao conhecimento específico do curso, não atendendo às necessidades que os estudantes têm referente aos seus processos de aprendizagem, bem como os caminhos que podem ser tomados e as modificações que podem ser feitas para autorregular suas aprendizagens. Isso se faz visível na fala do E6, um estudante concluinte: “Eu acho que nunca vi ela parar uma aula e falar ‘tal aluno eu percebi que está participando mais das aulas’. *Feedback* a esse nível acho que eu nunca vi”. Um *feedback* informativo, tanto na esfera do conhecimento específico como no campo da aprendizagem, consiste em ser realista sobre o desenvolvimento do aluno, mostrar o progresso feito e propor atividades desafiadoras, que motivem o estudante. Isso ajudará o estudante a olhar para o seu processo de aprendizagem de forma mais adaptativa, levando em consideração a mudança de fatores e acompanhada de uma perspectiva positiva (PINTRICH, 2003).

Ao questionar se os professores reconhecem, de alguma forma, o esforço dos estudantes, com exceção de E1, todos disseram que alguns dos professores reconhecem os esforços dos alunos, como visto nas falas de E2: “Tem uns professores.. que eles estimulam, tipo elogiando o que a gente conseguiu fazer, e mostrando, tipo dando dicas do que a gente poderia melhorar.”, e de E4

Alguns sim. Alguns gostam de ver o estudante se virando para resolver as coisas.. Já, já tive experiência com professores que gostam de ver as gambiarras ver como você, é... como você [vai] mexer os pauzinhos para fazer aquilo funcionar, [...] eu tive um exemplo de um professor [...] que, nas provas, ele fazia questão de ler minuciosamente, [...], ele faz a questão de ler o algoritmo, de ler e reler o algoritmo, tentar entender como foi que o estudante pensou, pra poder ele tentar extrair alguma coisa, ele se importa muito com o esforço do estudante; mesmo se o estudante, tipo, colocou alguma coisa que não deveria ter colocado, ele tira o pontinho dele, mas só que ele vê lá “ah, ele pensou que poderia fazer desse jeito”, então, os professores geralmente se comportam assim quando eles se importam com o esforço dos estudantes, digamos assim.

É importante notar que o reconhecimento dos docentes sobre o esforço de seus alunos implica na necessidade de competência e reconhecimento, segundo a teoria da autodeterminação. Ao reconhecer que seus estudantes estão se empenhando, ou progredindo de alguma maneira, os professores ajudam a validar a vontade do indivíduo de que estão aprendendo um conteúdo ou habilidade e o desejo de pertencer a algum grupo. Apesar de não ser algo comum no curso, é possível dizer, pelos relatos dos entrevistados, que a maioria deles já obteve reconhecimento de algum professor durante a graduação. Tal ação afeta a percepção dos alunos sobre o docente e sua relação com eles, podendo ser uma forma de estreitar laços com o outro indivíduo. Essa, com certeza, é uma ferramenta que pode ser usada como fonte de motivação para aprender, pois a afetividade positiva é um constructo que toca tanto o campo da motivação como da cognição.

Quando perguntados se os docentes orientam sobre como estudar, ou ensinam estratégias de aprendizagem, os entrevistados divergiram em suas respostas. Apenas E2 disse que sim, explicando que ele teve...

...uma matéria que foi só disso. Ele inclusive sugeriu pra gente aprender com.. tem o método de Pomodoro, ele falou vários métodos inclusive deu um PDF de um livro, um rapaz [autor] usando, contando, mostrando formas de você aproveitar o tempo e de você aprender, mas eu não usei [ri].

E1 e E3 disseram que alguns professores os orientaram sobre como estudar, e quando questionado sobre como foi feita essa orientação, E3 disse: “Ele dá sermão, diz que tem que dormir cedo, pra acordar bem, pra estudar direito, tem ter disciplina. Enfim, coisas.. do gênero. É um discurso que... dá vontade de estudar, de mudar, mas a questão é conseguir, né”. Por outro lado, E4 E5 e E6, os estudantes mais avançados, negaram receber orientações ou dicas de estratégias de aprendizagem. Sua falas foram: “Como estudar eles não ensinam, não. Só fala, passa o livro e fala ‘estude’.” (E5); “eles indicam fontes de conteúdo, mas não indicam meios de consumir aquela fonte.” (E6).

Exceto por E2, nota-se que os entrevistados não foram instruídos sobre maneiras específicas de estudar, ou de aprender os conteúdos e conhecimentos específicos do curso. Essa é uma situação comum, pois diversos professores não sabem, ou não concordam que seja necessário ensinar estratégias de aprendizagem para seus estudantes. Contudo, o conhecimento sobre seus próprios processos de aprendizagem é o primeiro passo para autorregular sua aprendizagem, segundo Zimmerman e Moylan (2009). E3 expõe que há uma motivação para aprender, mas não existe o conhecimento sobre como aprender, pois não o ensinaram a aprender. Percebe-se aqui a necessidade de se pensar e ensinar não apenas conteúdo no Ensino Superior, mas ter espaço para o ensino de procedimentos e atitudes.

Pode-se dizer, então, que apresentar aos estudantes formas explícitas e práticas de estudo, modelos de aprendizagem, ou similares é um passos importante para motivá-los, pois, ao revelar caminhos que podem ser trilhados para chegar ao seus objetivos, os docentes estão dizendo, implicitamente,

que eles podem e conseguem controlar seu desempenho de uma forma mais realista e concreta. Dessa forma, ao ensinar para os estudantes ferramentas de estudo, métodos de aprendizagem, e estratégias metacognitivas, os professores incentivarão à autorregulação de seus estudantes, e como consequência virá a motivação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados obtidos na pesquisa revelam que os estudantes não pensam sobre como aprendem. Em alguns casos, eles reconhecem elementos que podem dificultar a sua aprendizagem, mas não refletem sobre como podem superar tal dificuldade. Os elementos que tiram a motivação dos estudantes, a falta de conhecimento sobre elementos motivadores, também podem dificultar o processo de aprendizagem. Isso significa que não basta saber o que não funciona, os alunos precisam saber o que pode ser feito para se engajarem e se motivarem no contexto universitário.

Dentro de suas experiências na educação básica, os entrevistados relataram não utilizar nenhuma estratégia de aprendizagem, como acontece com muitos estudantes brasileiros, sendo o seu primeiro contato com formas mais organizadas e conscientes de estudar e aprender se dá no Ensino Superior. Portanto, para que os estudantes possam desenvolver a regulação, é necessário que sejam incentivados e sejam apresentados a possibilidades concretas de aprendizagem, e em muito casos, o ensino de estratégias metacognitivas que pode contribuir para que eles cheguem à este estágio.

Percebe-se, a partir dos estudos bibliográficos, que, ao usar estratégias metacognitivas adaptadas às suas necessidades como estudante e ao seu perfil pessoal, o estudante aumenta o senso de controle sobre seu desempenho e a crença de autoeficácia se aproxima mais da realidade, engajando e mantendo a motivação frente aos resultados obtidos e aos sentimentos positivos. Por outro lado, os estudantes que revelaram não ter uma organização de estudo, ou não utilizar estratégias metacognitivas, apresentaram em seus discursos sinais baixos de motivação, baixa autoestima, e a presença de sentimentos negativos ?como ansiedade e tristeza.

O ensino superior, muitas vezes, tem dado grande ênfase aos conteúdos conceituais, desprezando os conteúdos procedimentais e atitudinais, como se os estudantes ingressassem na universidade com o domínio destes. Para que os alunos consigam adotar estratégias metacognitivas, é preciso que a universidade mostre para eles, não apenas que elas existem, para, sobretudo, apresentar boas estratégias e mostrar como usá-las.

Dessa forma, conclui-se que, para que os estudantes possam se motivar e serem motivados, a metacognição pode ser uma ótima estratégia. Os docentes podem apresentar estratégias de aprendizagem, como o modelo de autorregulação de Barry Zimmerman, que foi utilizado como base para estudo nesse artigo. É preciso discutir de forma ampla com os estudantes sobre o tema da aprendizagem, ajudando-os a compreender melhor como se dão os processos cognitivos. Desta forma, os estudantes vão perceber a importância do uso de estratégias metacognitivas, e o impacto do uso delas no seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AMES, Caroles. Classrooms: goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992. Disponível em: [http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv\\_ev\\_autorr/lects%20extranjerias/goal.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerias/goal.pdf) Acessado em 12 mai. 2019.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999. Disponível em iso>. acessos em 21 Mar. 2019.

BORUCHOVITCH, Evely. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Aval. psicol.** le=""; ">, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 127-134, ago. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso). Acessado em: 19 mar. 2019.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. Autorregulação: O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman - sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org.). **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, Editora Vozes, 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. Disponível em: <http://www.psc.org.br/revista/index.php/psicologia/issue/view/313/195>. Acessado em: 03 jul. 2019.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 15, n. 2, ago. 2010. ISSN 1806-5821. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195>. Acesso em: 20 Mar. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O DESAFIO DO CONHECIMENTO - Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1996.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100011&lng=en&nrm=iso). acessado em 12 Aug. 2020.

PINTRICH, Paul R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. **Journal of Educational Psychology**. v. 95, n. 4, 2003, p. 667-686.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. **Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones**. Ed. Pearson, Madrid, 2006.

TAVARES, José; BESSA, José; ALMEIDA, Leandro S.; MEDEIROS, Maria Teresa; PEIXOTO, Ermelindo; JOAQUIM, Armando Ferreira. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 21, n. 4, p. 475-484, out. 2003. Disponível em . acessos em 17 ago. 2020.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-Regulation. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY John; GRAESSER, Arthur C. (org.). **Handbook of Metacognition in Education**. New

York: Routledge, 2009, p. 299-315. Accessed on: 08 Jun 2020  
<<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203876428.ch16>>.

\* Licencianda em Pedagogia; bolsista de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU) - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - [peixotosvanessa@gmail.com](mailto:peixotosvanessa@gmail.com)

\*\*Doutora em Difusão do Conhecimento; Professora do Departamento de Tecnologia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária - [rosapt01@gmail.com](mailto:rosapt01@gmail.com)

Financiamento: CNPq/CAPES e Bolsa PROBIC/UEFS.