



ESCOLA DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE E DA VIDA

PSICO

Psico, Porto Alegre, v. 56, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2025
e-ISSN: 1980-8623 | ISSN-L: 0103-5371

<http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2025.1.40514>

ARTIGOS

Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do ensino médio e variáveis demográficas

Learning strategies employed by high school students and demographic variables
Estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes de la enseñanza media y variables demográficas

Deivid Alex dos Santos¹

orcid.org/0000-0002-2611-6947
deividsantos@uel.br

Paula Mariza Zedu Alliprandini¹

orcid.org/0000-0003-4677-4258
paulaalliprandini@uel.br

Recebido em: 29 mar. 2021.

Aprovado em: 03 jan. 2022.

Publicado em: 21 nov. 2025.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as possíveis diferenças no uso de estratégias de aprendizagem por alunos do ensino médio, em função das variáveis demográficas gênero, idade, turno e situação acadêmica (sem reprovação e com reprovação ao menos uma vez). Participaram da pesquisa 81 alunos do terceiro ano do ensino médio, que responderam à Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem (EAVAP-EF). Os resultados apontaram diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias cognitivas e metacognitivas em relação ao gênero, mas não no que se refere a idade, turno e situação acadêmica. O estudo traz importantes implicações educacionais, destacando a necessidade de formação de professores para que promovam o uso de estratégias por alunos do ensino médio, bem como a ampliação dos conhecimentos relativos a variáveis demográficas em amostras maiores, de diferentes realidades, níveis de ensino, regiões e, em especial, gêneros.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, ensino médio, autorregulação, análise demográfica.

Abstract: The present study aimed to analyze the possible differences on the use of high school students learning strategies due to the demographic variables gender, age, morning and night shifts and academic situation (students who failed and failed at least once). Eighty-one students from the third year of high school participated in the research, who answered the Learning Strategies Assessment Scale (EAVAP-EF). The results showed statistically significant differences for cognitive and metacognitive strategies in relation to sex, with no significant differences between students according to age, shift and academic situation. It demonstrated the need for more studies with high school students in order to understand the strategies used to the detriment of demographic variables, especially the differences identified in terms of gender. It was also observed the important role of the teacher as a supporter of these strategies to promote self-regulation of learning.

Keywords: learning strategies, high school, self-regulation, demographic analysis.

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo analizar las posibles diferencias en el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza media debido a las variables demográficas género, edad, turnos de mañana y noche y situación académica (estudiantes que reprobaron y reprobaron al menos una vez). En la investigación participaron 81 estudiantes de tercer año de secundaria, quienes respondieron la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje (EAVAP-EF). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas para las estrategias cognitivas y metacognitivas en relación al género, sin diferencias significativas entre los estudiantes según edad, turno y situación académica. Demostró la necesidad de más estudios con estudiantes de secundaria para comprender las estrategias utilizadas en detrimento de las variables demográficas, especialmente las diferencias identificadas en términos de género. También se observó el importante papel del docente como impulsor



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

de estas estratégias para promover la autorregulación del aprendizaje.

Palabras clave: estratégias de aprendizagem, enseñanza media, autorregulación, análisis demográfico.

Frente a uma nova configuração da escola, que atualmente exige dos alunos mais autonomia e responsabilidade pelos seus próprios processos de aquisição de conhecimento, psicólogos e pedagogos precisam refletir e caminhar em direção a ações que promovam a autorregulação da aprendizagem (Freire, 2009). Um dos desafios declarados do ensino escolar é aumentar o interesse dos alunos pelas matérias, e uma forma de despertar o interesse é implementar esses assuntos em aulas atraentes, variadas e divertidas quando possível, bem como apresentar atividades e conteúdos desafiadores e interativos (Gomes & Boruchovitch, 2020).

Em relação a promover um ambiente educacional interativo, o ensino de estratégias de aprendizagem é relatado como uma importante alternativa, em que o aluno tem um maior envolvimento com os conteúdos e os meios de aprendê-los, tornando-se mais consciente, autônomo e autorregulado (Fluminhan & Murgu, 2019). A perspectiva da aprendizagem autorregulada tem um impacto profundo na forma como os professores interagem com os alunos e na maneira que as instituições de ensino se organizam para auxiliar os estudantes a tornarem-se capazes de aprender por si mesmos, continuamente, no processo denominado autorregulação da aprendizagem (Emilio & Polydoro, 2017).

A autorregulação é um fenômeno complexo, em que o indivíduo é capaz de tomar uma conduta consciente, ativando e gerenciando suas cognições, suas motivações, seus comportamentos e seus afetos, que são planejados e executados para atingir metas e objetivos escolares (Frison & Boruchovitch, 2020). Destaca-se aqui a importância de os professores conhecerem as metodologias de ensino que revelem aos alunos como aprender com as estratégias de aprendizagem. Por isso, investimentos nesses conteúdos nos cursos de formação de professores se mostram necessários (Versuti et al., 2020).

Os indivíduos mais autorregulados expressam

melhor domínio dos conteúdos, maior uso das estratégias de aprendizagem, avaliam e regulam suas emoções e, ainda, apresentam melhor desempenho acadêmico, beneficiando-se mais adequadamente do ambiente escolar (Panadero et al., 2015). Essa proposta favorece a proatividade, a participação e a autonomia dos alunos (Versuti et al., 2020). Para Góes e Boruchovitch (2020), as estratégias de aprendizagem são importantes promotoras da autorregulação da aprendizagem, uma vez que elas auxiliam os indivíduos a planejarem, executarem e avaliarem todo o seu processo de aprendizagem para melhorar seu desempenho. Estudar esse processo e todas as variáveis que o envolvem se torna importante, pois há uma carência de pesquisas que estudem variáveis sociodemográficas, como gênero, idade, série escolar e desempenho na escola, sobretudo no ensino médio (Fisher et al., 2020; Santos & Alliprandini, 2018).

A literatura revela uma correlação positiva entre o uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos (Almoslamani, 2022; Fooladvand et al., 2017; Gorgoz & Tican, 2020; Prates et al., 2016; Santos & Alliprandini, 2020). Resultados positivos também são observados em intervenções relacionadas ao uso mais frequente das estratégias de aprendizagem para a promoção da autorregulação nos contextos do ensino fundamental (Prates et al., 2016; Teixeira & Alliprandini, 2013), do ensino médio (Salvador et al., 2017; Santos & Alliprandini, 2018) e da educação superior (Fernandes & Frison, 2015; Santos & Alliprandini, 2020).

Gorgoz e Tican (2020), ao investigarem o repertório de estratégias de aprendizagem de um grupo de alunos do ensino médio, encontraram uma correlação média, positiva e estatisticamente significativa entre a frequência do uso de estratégias de aprendizagem e o desempenho e o vocabulário em língua estrangeira. Os Santos e Alliprandini (2020), em seu relato de experiência pedagógica, dissertaram que, apesar de não ter sido o objetivo do estudo, os alunos que passaram por uma intervenção em estratégias de aprendizagem tiveram um desem-

penho superior no fim da intervenção, indicado por um menor número de notas abaixo da média. Ambos os autores destacam a importância das intervenções, no sentido de conhecer melhor as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e desenvolver modelos de intervenção que possam apoiar a aprendizagem significativa.

Portanto, conhecer melhor as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino médio, em função das variáveis demográficas, mostra-se extremamente relevante e significativo, uma vez que a ampliação das discussões dessa temática pode contribuir para a compreensão do fenômeno da autorregulação nos contextos educativos. Dadas essas considerações, o objetivo da presente pesquisa é analisar possíveis diferenças no uso de estratégias de aprendizagem de alunos do ensino médio, consoante o gênero, a idade, o turno e a situação acadêmica.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 81 estudantes matriculados regularmente no ensino médio de uma escola estadual de um município localizado no norte do Paraná, com idade entre 16 e 32 anos ($M = 17,96$; $DP = 2,83$), sendo 55 do gênero feminino (68%) e 26 do gênero masculino (32%). Dessa seleção, 49 (60,49%) alunos estavam matriculados no turno matutino e 32 (39,51%) faziam parte do ensino noturno. Quanto à situação acadêmica, é possível observar que 46 (56,79%) nunca foram reprovados durante sua trajetória acadêmica e 35 (43,21%) tiveram pelo menos uma reprovação ao longo desse período.

A amostra foi selecionada por conveniência, uma vez que o pesquisador de campo tinha acesso aos alunos da escola, posto que atuava como docente na instituição de ensino.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foi utilizada a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), desenvolvida por Oliveira et al. (2010), a qual avalia

as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem relatadas por alunos do ensino fundamental. A escala é composta por 31 itens, subdivididos em três subescalas, constituídas por 13, 11 e 7 itens, respectivamente: Fator 1 – Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30); Fator 2 – Estratégias Cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 20); e Fator 3 – Estratégias Metacognitivas (itens: 6, 13, 18, 22, 27, 29, 31). Os assuntos abordados nos instrumentos são relativos às estratégias utilizadas em situações de estudo e aprendizagem. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala Likert de três pontos: "sempre", "às vezes" e "nunca". Para o cálculo das frequências, são atribuídos 2 pontos para cada resposta "sempre", 1 ponto para "às vezes" e 0 para "nunca". No caso do Fator 1, essa pontuação é invertida.

Segundo Oliveira et al. (2010), a consistência interna da escala e de suas subescalas, medida pelo Alfa de Cronbach, demonstra níveis aceitáveis, a saber: alfa total da escala igual a 0,73 ($\alpha = 0,73$); alfa da subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais igual a 0,80 ($\alpha = 0,80$); alfa da subescala Estratégias Cognitivas igual a 0,74 ($\alpha = 0,74$); e alfa da subescala Estratégias Metacognitivas igual a 0,62 ($\alpha = 0,62$). Tal abordagem seguiu as instruções desenvolvidas pelas autoras, de forma a padronizar a aplicação da escala. Esta foi selecionada por não haver, no momento da realização do estudo, instrumento destinado a avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino médio. Assim, após consulta às autoras da escala, considerou-se que a linguagem utilizada e os itens propostos se adequam às possibilidades de estratégias empregadas por alunos nesse nível escolar.

Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa se desenvolveu com estudantes de um colégio público estadual de um município do norte do Paraná, que oferece ensino regular no nível Fundamental II, nos períodos vespertino e noturno, e ensino médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na data da coleta de dados, o colégio atendia 525 estudantes do ensino

médio, dos quais 169 estavam matriculados no terceiro ano do ensino médio regular.

Inicialmente, o projeto tramitou no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (063/2003) e foi aprovado de acordo com o parecer substanciado no número 1.141.226.

Os estudantes do ensino médio foram convidados a participar da pesquisa por meio de divulgação em sala de aula, e a adesão voluntária se deu após esclarecimentos sobre os objetivos, justificativa, riscos e benefícios da investigação. Os participantes maiores de idade ou representantes legais, no caso de estudantes menores de idade, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, sendo uma do participante e a outra do pesquisador.

A coleta de dados seguiu as normas para aplicação da escala, conforme orientado pelas autoras Oliveira et al. (2010). Depois de os alunos estarem devidamente acomodados e confortáveis, com a segurança de que não haveria interrupções durante as respostas à escala, as instruções foram passadas de forma clara e objetiva, assim como as orientações sobre o preenchimento das informações de identificação pessoal e do cartão de respostas. Leu-se pausadamente cada item, e respeitou-se o tempo de resposta de cada aluno.

Procedimentos de análise de dados

Para análise dos dados obtidos mediante as respostas dos alunos à EAVAP-EF, foi utilizada a versão 22.0 do *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Procedeu-se, então, à extração dos componentes analíticos por meio da estatística descritiva e inferencial. Inicialmente, foi realizado o teste de consistên-

cia interna das subescalas pelo coeficiente de Cronbach, que apresentou bons níveis de confiabilidade (α total = 0,79): alfa de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais igual a 0,77 (α = 0,77), alfa de Estratégias Cognitivas igual a 0,75 (α = 0,75) e alfa de Estratégias Metacognitivas igual a 0,59 (α = 0,59).

Na etapa de verificação da normalidade, foi selecionado o teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S), pelo fato de a pesquisa apresentar uma amostra $n \leq 50$. Os resultados indicaram não haver evidências de que os dados seguissem uma distribuição normal. Desse modo, optou-se por comparar as variáveis por meio dos testes não paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis (K-W).

O teste não paramétrico de Mann-Whitney foi utilizado para comparar os grupos (masculino e feminino) nos diferentes fatores da escala (por terem duas variáveis). O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (K-W) serviu para comparar cada um dos fatores em relação à idade, por haver mais de duas variáveis; e o de Mann-Whitney, para comparar os grupos situação acadêmica (aprovado/reprovação) e turno para os diferentes fatores da escala, por apresentarem duas variáveis. Todas as análises consideraram significância de 5% ($\leq 0,05$).

Resultados

Os dados foram organizados em planilha Excel e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial, visando-se atender aos objetivos propostos. Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva de cada um dos fatores apresentados na Tabela 1, a qual informa os respectivos valores de média, mediana, desvio-padrão, mínimo, máximo e alfa de Cronbach.

Tabela 1

Análise descritiva da amostra por fator

	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo	Alfa de Cronbach
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	1,04	0,35	1,00	0,29	1,92	0,59
Estratégias Cognitivas	0,65	0,35	0,64	0,00	1,55	0,75

	Média	Desvio-padrão	Mediana	Mínimo	Máximo	Alfa de Cronbach
Estratégias Metacognitivas	1,5	0,32	1,57	0,15	2,00	0,78
TOTAL	1,06	0,43	1,04	0,55	1,61	0,71

No geral, por intermédio do resultado total da escala, infere-se que ela apresenta bons níveis de confiabilidade interna, expressos pelo alfa de Cronbach total = 0,71. Além disso, ao considerar-se que a pontuação a ser atingida varia de 0 a 2,0 e que a média da pontuação alcançada pelos participantes foi de 1,06, com Dp = 0,43, é possível inferir que os alunos recorrem medianamente ao uso de estratégias de aprendizagem de modo geral.

O Fator 2 apresentou a menor média (M = 0,65) entre os fatores analisados. Ele refere-se às estratégias cognitivas, como grifar partes importantes de um texto para melhor entendimento, anotar as informações que o professor solicite, fazer resumos e responder a perguntas sobre o material a ser aprendido, pesquisar bibliografias alternativas àquelas propostas em sala de aula, entre outros exercícios. Isso significa que, entre as possibilidades estratégicas, as cognitivas são as menos utilizadas. Conforme apresentado anteriormente, o valor máximo a ser alcançado para esse fator era 2,0; logo, a média obtida pelos participantes desta pesquisa indica que eles recorrem pouco ao uso das estratégias cognitivas.

No tocante à média do Fator 1 (M = 1,04), que avalia a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, o resultado obtido indica que os alunos, moderadamente, apresentam compor-

tamentos como: fazer tarefas na última hora ou esquecer de fazê-las; comer, ouvir música ou assistir à TV enquanto estudam; e desistir quando uma tarefa é difícil ou chata. Portanto, nota-se que os estudantes recorrem medianamente ao uso de estratégias metacognitivas disfuncionais, já que o valor máximo a ser obtido nesse fator também é 2,0.

Por último, o Fator 3, que apresenta a maior média entre os 3 fatores (M = 1,5), refere-se ao uso das estratégias metacognitivas, como o discente perceber quando não está entendendo o que está estudando ou está tendo dificuldade de aprender determinados assuntos, verificar o que errou quando recebe uma prova e ler novamente os textos explicativos quando constata que não entendeu o conteúdo. Os dados revelam que os alunos utilizam satisfatoriamente as estratégias de aprendizagem metacognitivas, na medida em que a pontuação máxima para esse fator é 2,0.

A partir dessas considerações, análises foram realizadas para identificar diferenças estatisticamente significativas, de acordo com quatro variáveis demográficas: gênero, idade, turno e situação acadêmica. Os resultados em função do gênero estão representados na Tabela 2, a seguir, que contém a média, o desvio-padrão e o valor de p para os diferentes fatores da escala.

Tabela 2

Análise descritiva da amostra por fator em função do gênero

Fatores	Gênero	Média	Dp	Valor de p
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	Feminino	1,01	0,33	0,325
	Masculino	1,12	0,40	
Estratégias Cognitivas	Feminino	0,72	0,30	0,006*
	Masculino	0,52	0,40	
Estratégias Metacognitivas	Feminino	1,56	0,29	0,022*
	Masculino	1,37	0,36	

Nota: *O nível de significância é de $p \leq 0,05$.

É possível observar que houve diferença significativa de acordo com a variável gênero, mais especificamente em relação ao Fator 2 – Estratégias Cognitivas ($p = 0,006$) e ao Fator 3 – Estratégias Metacognitivas ($p = 0,022$). É possível inferir que as participantes do gênero feminino utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas quando comparadas aos integrantes do gênero masculino. O Fator 1 – Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais não apresentou diferenças estatisticamente significativas ($p =$

0,325).

Os resultados das análises com base na variável idade estão representados na Tabela 3, a seguir, que contém os fatores, a média, o desvio-padrão e o valor de p . Para que os grupos ficassem com um número equitativo de indivíduos, os participantes foram organizados em três categorias: estudantes com 16 anos ($n = 20$), estudantes com 17 anos ($n = 31$) e estudantes com 18 anos ou mais ($n = 30$).

Tabela 3

Análise descritiva da amostra por fator em função da idade

	Idade	Média	Dp	Valor de p
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	16 anos	1	0,29	0,719
	17 anos	1,02	0,38	
	18 anos/+	1,10	0,36	
Estratégias Cognitivas	16 anos	0,75	0,42	0,547
	17 anos	0,63	0,34	
	18 anos/+	0,62	0,31	
Estratégias Metacognitivas	16 anos	1,58	0,28	0,250
	17 anos	1,54	0,30	
	18 anos/+	1,41	0,37	

Nota: O nível de significância é de $p \leq 0,05$.

De acordo com os resultados para a variável idade dos participantes, não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos analisados. Por se tratar de idades muito próximas, não foi possível observar disparidades em relação ao uso de estratégias para estudar

e aprender melhor os conteúdos.

A Tabela 4, a seguir, apresenta a média, o desvio-padrão e o valor de p em função da variável turno – matutino ($n = 49$) e noturno ($n = 32$) – em que os participantes estudam, para os diferentes fatores da escala.

Tabela 4

Análise descritiva da amostra por fator em função do turno

	Turno	Média	Dp	Valor de p
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	Matutino	1,05	0,32	0,513
	Noturno	1,03	0,40	
Estratégias Cognitivas	Matutino	0,66	0,38	0,977
	Noturno	0,65	0,30	
Estratégias Metacognitivas	Matutino	1,55	0,30	0,177
	Noturno	1,43	0,36	

Nota: O nível de significância é de $p \leq 0,05$.

Conforme apresentado, os resultados não evidenciam diferença estatisticamente significativa para a variável turno em que os participantes estudam. Dessa forma, podemos inferir que os participantes que estudam nos dois turnos utilizam, com a mesma frequência, as estratégias de aprendizagem para estudar e compreender melhor os conteúdos.

Por fim, foram feitas análises sobre a situação acadêmica dos alunos, ou seja, a condição de

nunca terem sido reprovados ou terem sido reprovados pelo menos uma vez durante sua trajetória escolar. Formaram-se, então, dois grupos: "nunca foi reprovado" ($n = 46$) e "foi reprovado pelo menos 1 vez" ($n = 35$).

A Tabela 5, a seguir, aponta a média, o desvio-padrão e o valor de p em função da variável situação acadêmica para os diferentes fatores da escala.

Tabela 5

Análise descritiva da amostra por fator em função da situação acadêmica

	Situação acadêmica	Média	Dp	Valor de p
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	Nunca foi reprovado	1,05	0,33	0,863
	Foi reprovado pelo menos 1 vez	1,04	0,39	
Estratégias Cognitivas	Nunca foi reprovado	0,68	0,39	0,527
	Foi reprovado pelo menos 1 vez	0,62	0,29	
Estratégias Metacognitivas	Nunca foi reprovado	1,54	0,29	0,269
	Foi reprovado pelo menos 1 vez	1,44	0,36	

Nota: O nível de significância é de $p \leq 0,05$.

É possível observar que, assim como as variáveis idade e turno, a variável situação acadêmica não apresentou diferenças estatisticamente significativas para nenhum dos fatores. Isso demonstra que a situação acadêmica não influencia no uso de estratégias de aprendizagem tanto pelos alunos que nunca foram reprovados e quanto pelos que foram reprovados ao menos uma vez.

Discussão

A média total obtida pelo grupo na EAVAP foi de 1,06; sendo assim, o percentual de pontos da escala foi de 53%, isto é, os participantes costumam recorrer ao uso de estratégias de aprendizagem em uma frequência de 53%. Esse grupo é considerado, então, pouco estratégico.

Prates et al. (2016) indicam que o baixo índice de uso de estratégias de aprendizagem pode dar indícios de que o desempenho acadêmico dos alunos também seja baixo, uma vez que elevados repertórios de estratégias de aprendizagem estão associados a índices mais ele-

vados de desempenho acadêmico. Conforme exposto, os participantes da presente pesquisa apresentaram um nível médio em relação ao uso das estratégias de aprendizagem, o que pode explicar o fato de terem um bom desempenho acadêmico, embora tal constatação não tenha sido o objetivo deste trabalho.

Ao adquirir, armazenar e recuperar conhecimento, o aprendiz desenvolve uma maior autorregulação, porque conscientemente se torna mais ativo e responsável pelo seu aprendizado. No entanto, os alunos não conseguem aprender isso sozinhos, eles precisam ser ensinados, por meio de treinamento, para que, depois, o uso das estratégias de aprendizagem seja incorporado de forma automática a seu processo de aprendizagem (Panadero et al., 2015; Versuti et al., 2020).

Os resultados encontrados por Fluminhan e Murgu (2019) em estudo com alunos dos anos finais do ensino fundamental coincidem com os resultados desta pesquisa no que concerne à identificação do uso insatisfatório das estratégias de aprendizagem por estudantes, como demons-

trado pela reduzida média apresentada pelos alunos na escala. Embora a investigação de 2019 tenha sido conduzida com alunos dos anos finais do ensino fundamental, há uma proximidade com a idade dos estudantes aqui pesquisados, o que talvez possa justificar a congruência entre os dados expostos.

Por outro lado, esses achados estão em desacordo com os achados de Fooladvand et al. (2017), Gorgoz e Tican (2020) e Perassinoto et al. (2013), segundo os quais os participantes, de modo geral, apresentam bons níveis quanto à frequência de uso de estratégias de aprendizagem. Esse apontamento talvez possa ser explicado pela amplitude das idades dos participantes analisados pelos autores acima citados, em oposição à proximidade entre as idades dos participantes da presente pesquisa.

Como já descrito, as estratégias metacognitivas são mais frequentemente empregadas pelos participantes ($M = 1,5$), em comparação com as estratégias cognitivas ($M = 0,65$) e metacognitivas disfuncionais ($M = 1,04$). Dados semelhantes foram encontrados por Oliveira et al. (2011), Perassinoto et al. (2013) e Santos e Alliprandini (2018, 2020), cujas pesquisas demonstraram também que os participantes recorrem com maior frequência ao uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas em relação às demais. Além disso, conforme Oliveira et al. (2011), à medida que os estudantes avançam na idade e nas séries escolares, eles apresentam uma maior capacidade de requerer estratégias mais elaboradas, ou seja, as estratégias metacognitivas, que exigem dos aprendizes mais autoconhecimento e mais experiências (Beluce & Oliveira, 2018). Isso poderia justificar o uso mais elevado das estratégias metacognitivas pelo grupo pesquisado, por ser constituído de estudantes do ensino médio.

No que concerne às diferenças estatisticamente significativas entre as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas em razão do gênero, é possível inferir que esses resultados corroboram pesquisas já desenvolvidas por outros autores (Fluminhan & Murgo, 2019; Lins et al., 2014; Mahmud & Nur, 2018; Oliveira

et al., 2011). Nos referidos estudos, os participantes do gênero feminino apresentaram uso mais frequente de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, embora não haja consenso sobre os motivos que levaram a essa diferenciação. Nesse sentido, vale destacar a importância de os professores estimularem o uso das estratégias por seus alunos, sobretudo os do gênero masculino.

Mahmud e Nur (2018) também investigaram uma possível diferença entre os gêneros e identificaram que os estudantes do gênero feminino usam mais estratégias cognitivas em comparação com estudantes do gênero masculino, resultado análogo ao estudo aqui relatado. Em contrapartida, os autores verificaram que estudantes do gênero masculino empregam com mais frequência estratégias de memorização, de autorregulação e metacognitivas, o que diverge do atual estudo, uma vez que os participantes do gênero feminino utilizam mais estratégias metacognitivas, comparativamente a alunos do gênero masculino.

A literatura já demonstrava o maior uso das estratégias de aprendizagem entre os alunos do gênero feminino em comparação aos do gênero masculino (Fluminhan & Murgo, 2019). Apesar disso, os autores chamam a atenção para o alto desvio-padrão em relação aos resultados das meninas, ou seja, algumas têm pontuações muito inferiores às das outras, o que deve ser considerado por seus professores no momento de promover a autorregulação. Lins et al. (2014) ampliaram a discussão e sugeriram que esses achados se devem ao baixo número de participantes. Tais dados revelam a importância que o professor tem na identificação das estratégias mais e menos utilizadas por seus alunos, pois, a partir desse diagnóstico, o educador é capaz de estimular apropriadamente o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas pelos estudantes.

Ainda, na pesquisa aqui descrita, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação à idade dos participantes, o que diverge dos estudos de Oliveira et al. (2011). Segundo o trabalho desses autores, à medida

que os alunos avançam nas séries escolares ou na idade, mais sofisticados ficam seu repertório e o emprego das estratégias de aprendizagem. Esse fato pode ser explicado por uma pequena alteração na idade dos participantes e por eles frequentarem um mesmo nível educacional (3º ano do ensino médio).

Também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis turno escolar (matutino ou noturno) e situação acadêmica (sem reprovação ou com pelo menos uma reprovação). Os dados da presente pesquisa coincidem com os achados de Fisher et al. (2020), que não indicam uma correlação positiva entre as estratégias de aprendizagem utilizadas por participantes de diferentes idades, séries e situações acadêmicas. Os autores consideraram que ter sido ou não reprovado não é um fator influente no uso de estratégias de aprendizagem, o que corrobora os resultados aqui apresentados. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de explorar mais essa variável, uma vez que estudos sobre autorregulação da aprendizagem têm evidenciado a relação entre o desempenho acadêmico e o uso de estratégias de aprendizagem (Panadero et al., 2015).

A partir dessas considerações, cabe salientar a importância que os professores têm ao auxiliarem seus alunos a aprender um amplo repertório de estratégias de aprendizagem, para que, assim, estes possam se tornar mais proativos, autônomos e responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem (Cruvinel & Boruchovitch, 2019). Os indivíduos com essas características são tidos como autorregulados, uma vez que eles são capazes de ter condutas conscientes e gerenciar suas cognições, suas motivações, seus comportamentos e seus afetos (Frison & Boruchovitch, 2020).

Para que os professores possam assumir esse papel, Cunha e Boruchovitch (2012) e Gomes e Boruchovitch (2020) admitem que os educadores devem conhecer não só o modo de ensinar, mas também as formas de orientar seus alunos sobre o que aprender e principalmente, como aprender. Essa é uma maneira eficaz de instruir

os estudantes a serem mais participativos, ativos e autônomos em seu processo de aprendizagem autorregulada. Porém, isso só será viável, de modo geral, com investimentos nos cursos de formação de professores.

Conhecer as estratégias de aprendizagem, compreender seus próprios processos autorregulatórios e saber como e quando utilizar as estratégias de aprendizagem de forma eficaz são saberes indispensáveis aos professores. A partir disso, esses profissionais poderão ensinar seus alunos a serem mais autorregulados e detentores das estratégias de aprendizagem para poderem, enfim, caminhar em direções que favoreçam a sua aprendizagem rumo a uma maior autonomia no contexto educativo (Cunha & Boruchovitch, 2016).

Por fim, os resultados deste trabalho reforçam o papel dos educadores na promoção da autorregulação cognitiva, metacognitiva, emocional e social dos alunos, de modo a permitir que os discentes possam gerenciar sua aprendizagem, atuando de forma mais ativa e autônoma. Os professores desempenham uma importante função nesse processo, uma vez que eles precisam promover, em suas salas de aula, o uso de estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento da autorregulação em seus alunos. Essa meta pode ser alcançada por meio da integração curricular, com vistas a estimular o uso de estratégias de aprendizagem nas diferentes disciplinas que compõem o currículo acadêmico, ou de programas específicos implementados nas escolas para tal finalidade (Santos & Alliprandini, 2018).

Conclusão

De forma geral, haja vista o objetivo proposto pelo presente trabalho, que foi o de analisar possíveis diferenças no uso de estratégias de aprendizagem de alunos do ensino médio, em função do gênero, da idade, do turno e da situação acadêmica, foram evidenciadas diferenças entre os gêneros feminino e masculino, não havendo diferenças entre as variáveis idade, turno e situação acadêmica. Esse resultado ressalta a

necessidade de intervenções concernentes aos alunos do gênero masculino, que se mostram menos estratégicos que os alunos do gênero feminino.

Considerando que há poucos estudos sobre o uso de estratégias de aprendizagem no nível educacional do ensino médio, sugere-se a realização de pesquisas com um maior número de participantes entre 15 e 17 anos, para ampliar o conhecimento acerca dessa faixa etária. Os estudantes do ensino médio provavelmente ingressarão nas universidades, contexto que requer discentes cada vez mais autorregulados, com maior autonomia em relação ao seu estudo e à sua aprendizagem.

Além disso, a partir dos achados, é possível considerar a relevância da presença do professor como promotor do processo de aprendizagem de seus alunos. Portanto, é preciso destacar que, primeiramente, os professores devem dominar as metodologias educacionais para que, assim, consigam ensinar os seus alunos a se tornarem aprendizes mais autorregulados. Isso reforça a ideia de que, para o professor ser um bom ensinante, antes de tudo, precisa ser um bom aprendiz, para que possa levar seus alunos a aprenderem a aprender, sendo detentores das estratégias de aprendizagem e mais autorregulados.

Nesse sentido, o presente estudo clarifica importantes implicações educacionais e reforça a necessidade da formação de professores, com vistas a prepará-los para que se tornem melhores aprendizes e promovam a autorregulação de seus alunos, por meio do ensino de estratégias de aprendizagem. Além disso, evidencia a necessidade de ampliar os conhecimentos relativos às variáveis demográficas em amostras maiores, de diferentes realidades, níveis de ensino, regiões, entre outras.

Referências

Almoslamani, Y. (2022). The impact of learning strategies on the academic achievement of university students in Saudi Arabia. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 18(1), pp. 4-18. <https://doi.org/10.1108/LTHE-08-2020-0025>

Beluce, A. C., & Oliveira, K. L. (2018). Learning strategies mediated by technologies: use and observation of teachers. *Paidéia*, 28(e2809), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2809>

Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2019). Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In E. Boruchovitch & M. A. M. Gomes (Orgs.), *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* (Cap. 4, pp. 96-121). Vozes.

Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Revista Interamericana de Psicologia*, 46(2), 247-254. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v46i2.316>

Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2016). Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. *Pro-Posições*, 27(3), 31-56. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0008>

Emílio, E. R. V., & Polydoro, S. A. J. (2017). Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e aplicações no contexto educativo. In S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva*. (p. 19-32). Letra1.

Fernandes, V. R., & Frison, L. M. B. (2015). Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. *Psicologia da Educação*, 41, 37-49. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752015000200003

Fisher, M. R., Cole, D., Oh, Y., & Vemu, S. (2020). Identifying differences in learning strategies by demographics and course grade in a community college context. *Journal of College Science Teaching*, 50(1), 3-10. <https://www.jstor.org/stable/27119224>

Fluminhan, C. S. L., & Murgio, C. S. (2019). Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019019190>

Fooladvand, M., Yarmohammadian, M. H., & Zirakbash, A. (2017). The effect of cognitive and metacognitive strategies in academic achievement: a systematic review. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(1), 313-322. <http://dx.doi.org/10.18844/gjhss.v3i1.1780>

Freire, L. G. L. (2009). Autorregulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286. <https://revista.cien-ciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/115>

Frison, L. M. B., & Boruchovitch, E. (2020). Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. In L. M. B. Frison, & E. Boruchovitch (Orgs.), *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. (Cap. 1, pp. 17-30). Vozes.

Góes, N. M., & Boruchovitch, E. (2020). *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Vozes.

Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2020). A promoção da aprendizagem autorregulada: o protagonismo de professores e alunos em perspectiva. In L. M. B. Frison, & E. Boruchovitch (Orgs.), *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (Cap. 5, pp. 87-113). Vozes.

Gorgoz, S., & Tican, C. (2020). Investigation of middle school students' self-regulation skills and vocabulary learning strategies in foreign language. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1) 25-42. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.25>

Lins, M. R. C., Araújo, M. R., & Minervino, C. A. S. M. (2014). Estratégias de aprendizagem utilizadas por meninos e meninas: análise comparativa. *Psicologia Argumento*, 32(78), 9-15. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.32.078.DS01>

Mahmud, M., & Nur, S. (2018). Exploring students learning strategies and gender differences in english language teaching. *International Journal of Language Education*, 2(1), 51-64. <https://doi.org/10.26858/ijole.v2i1.4346>

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: EAVAP-EF*. Casa do Psicólogo.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42(1), 98-105. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/6273>

Panadero, E., Klug J., & Järvelä, S. (2015). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>

Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-04712013000300010

Prates, K. C. R., Lima, R. F., & Ciasca, S. (2016). Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 19-27. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100003

Salvador, D. F., Rolando, L. G. R., Oliveira, D. B. O., & Vasconcelos, R. F. R. R. (2017). Uso do questionário MSLQ na avaliação da motivação e estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino médio de biologia, física e matemática. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, 7(2), 56-73. <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/4680>

Santos, D. A. dos., & Alliprandini, P. M. Z. (2020). O ensino de estratégias de aprendizagem por integração curricular na disciplina de biologia: uma experiência pedagógica. *Educação*, 45(1), 1-31. <https://doi.org/10.5902/1984644438552>

Santos, D. A. dos., & Alliprandini, P. M. Z. (2018). A promoção do uso de estratégias cognitivas em alunos do Ensino Médio. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(3), 535-543. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033143>

Teixeira, A. R., & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar E Educacional*, 17(2), 279-288. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200010>

Versuti, F. M., Andrade, R. B. N. M., & Zerbini, T. (2018). Learning strategies in distance courses: difference between teaching degree and extension courses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(1), 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3631>

Deivid Alex dos Santos

Mestre e Doutor em Educação (UEL). Professor Colaborador na Universidade Estadual de Londrina. Membro do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação.

Paula Mariza Zedu Alliprandini

Mestre e Doutora em Psicobiologia (FFCLRP/USP), com pós-doutorado em Psicologia (Cornell University – Ithaca – USA). Professora Associada C da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação.

Endereço para correspondência

Deivid Alex dos Santos

Rua Jandira Azevedo Bittencourt, 42

Stefany Germano, 86210-000

Jataizinho, PR, Brasil

Paula Mariza Zedu Alliprandini

Rua do Guamirim, 395

Condomínio Alphaville, 86055-752

Londrina, PR, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.