

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM, MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO CORRELACIONAL¹

MARIA ALINE RODRIGUES DE MOURA

Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Docente da Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina, aline.moura@upe.br;

PÂMELA ROCHA BAGANO GUIMARÃES

Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Docente da Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina, pamela.guimaraes@upe.br;

LAILA BARBOSA DE SANTANA

Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Docente da UniFTC-PE, lailasantanasantana@hotmail.com;

1 O presente artigo é proveniente de um projeto de pesquisa do tipo iniciação científica voluntária, desenvolvida na Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina.

RESUMO

A motivação é um elemento considerado essencial para a aprendizagem, sobretudo, no ensino superior. Assim, o objetivo da presente pesquisa foi investigar as relações entre o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação e o desempenho acadêmico em cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Saúde da UPE campus Petrolina. Participaram desse estudo 48 sujeitos, do sexo masculino e feminino, com idades entre 17 e 54 anos, estudantes universitários da cidade de Petrolina-PE. Para mensurar os construtos envolvidos nesse estudo foram utilizadas a Escala de Estratégias de Aprendizagem e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários. Já a avaliação do desempenho acadêmico ocorreu por meio das notas obtidas pelos discentes nas disciplinas ao longo dos semestres letivos já cursados por eles. Por fim, foi utilizado ainda um questionário sócio demográfico com intuito de traçar o perfil dos participantes quanto a idade, curso matriculado, período, renda, dentre outras informações. Os resultados indicaram uma boa relação da motivação com as estratégias de aprendizagem, bem como, uma relação negativa entre a motivação extrínseca e o desempenho acadêmico. Esses resultados foram discutidos a luz da literatura acadêmica.

Palavras-chave: Aprendizagem, Motivação Intrínseca, Rendimento Acadêmico.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo que depende da integração de diversos componentes cognitivos e emocionais. Um dos elementos cognitivos considerados de suma importância para a aprendizagem é a motivação, tendo em vista que esse construto apresenta um poder preditivo importante dos acontecimentos escolares (BORUCHOVITCH, 2008).

A motivação é um componente cognitivo relacionado a emissão de comportamentos. Geralmente ela é direcionada a uma meta que envolverá a relação entre os fatores pessoais e os ambientais (SAMULSKI, 2002). Neste sentido, a capacidade de mover-se para realizar uma ação pode ser direcionada pela intensidade, ou seja, o sujeito estar pouco ou muito motivado, bem como, pela orientação (PORTO; GONÇALVES, 2017)

Especificamente sobre a orientação, embora não seja unânime, de maneira geral a literatura acadêmica tem apontado à existência de dois tipos de motivação, sendo elas a motivação intrínseca e a extrínseca. Neste sentido, sujeitos motivados intrinsecamente realizam ações a partir dos seus próprios objetivos e interesses, sem necessitar de fontes externas como elemento reforçador deste comportamento. Já indivíduos motivados extrinsecamente, emitem comportamentos com o intuito de receber recompensas externas, bem como, para demonstrar as habilidades adquiridas (AMABILE; HILL; HENNESSEY; TIGHE, 1994), ou até mesmo, para evitar punições (PORTO; GONÇALVES, 2017).

No contexto educacional, a motivação do tipo intrínseca tem sido apontada como melhor preditora para o envolvimento do aluno com as tarefas escolares (PORTO; GONÇALVES, 2017). Assim, os profissionais da educação têm buscado estratégias que estimulem o desenvolvimento da motivação intrínseca entre os discentes, tendo em vista que, neste contexto, o foco maior dos estudantes estaria na busca pelo conhecimento e no aprimoramento de habilidades (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019).

No entanto, mesmo apresentando um padrão de dependência do meio externo, a motivação extrínseca não deve ser considerada prejudicial à aprendizagem, pois a partir dela é possível verificar no indivíduo uma mobilização para alcançar determinado objetivo. Já a desmotivação por sua vez deve ser analisada como algo preocupante, tendo em vista que o sujeito não apresenta nenhuma intenção ou interesse em agir (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

A literatura tem apontado dados pouco consistentes quanto a influência da variável sexo sobre a motivação, de modo que alguns estudos apontam que as mulheres pontuam mais em algumas dimensões da motivação (PORTO; GONÇALVES, 2017), enquanto outros estudos não encontraram essa diferença estatística entre homens e mulheres (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019). Assim, faz-se necessário desenvolver estudos que auxiliem em uma melhor observação quando a influência do gênero sobre os tipos de níveis de motivação.

Já a satisfação e o envolvimento acadêmico têm apresentado correlações positivas com a motivação (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019; PORTO; GONÇALVES, 2017). Resultados como estes abrem margem para que seja investigada a relação entre o desempenho acadêmico e a motivação, considerando que este é um aspecto específico do sentimento de satisfação. Neste sentido, presume-se que o tipo de motivação apresentado pelo discente, está de algum modo, relacionado às estratégias que ele irá adotar para aprender os assuntos discutidos no ensino superior (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013), bem como, ao desempenho acadêmico (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019; PORTO; GONÇALVES, 2017), muito embora essa associação tenha sido identificada mais frequentemente na educação básica.

Especialmente sobre as estratégias de aprendizagem, elas podem ser definidas como ações mentais e comportamentais conscientes, selecionadas pelos alunos para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente e satisfatória (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011). Esta habilidade cognitiva permite ao discente selecionar procedimentos assertivos para adquirir, armazenar e aplicar determinado conhecimento, facilitando assim o processamento da informação (MATINS; ZERBINI, 2014), bem como, potencializando a capacidade de recuperar as informações já armazenadas no nível cognitivo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Tais estratégias podem ser do tipo cognitiva ou metacognitiva. As estratégias cognitivas são pensamentos e ações que, quando necessário, facilitam a recuperação da informação da memória de maneira eficiente. Já as metacognitivas são relacionadas ao processo interno de monitorar, organizar e regular o próprio pensamento, ou seja, seria a capacidade de o sujeito pensar como está elaborando o próprio pensamento (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Outra característica importante das estratégias de aprendizagem é que elas podem ser aprimoradas ao longo da vida do sujeito, o que implica em

uma possibilidade de modificação constante sobre como os discentes concebem seu próprio processo de aprendizagem (MATINS; ZERBINI, 2014). Logo, esta é uma habilidade que deve ser discutida nos contextos escolares, tendo em vista a sua importância para uma aprendizagem eficiente e satisfatória.

As estratégias de aprendizagem têm sido fortemente associadas ao desempenho acadêmico por estarem relacionadas a capacidade de autorregulação e a adoção de posturas ativas do discente no processo de aprendizagem (MARTINS; SANTOS, 2019). No entanto, é importante salientar que embora eficientes, essas estratégias possuem um caráter individual pois dependerá do contexto e do histórico de vida do sujeito. Assim, não é possível eleger as melhores estratégias de aprendizagem já que cada aluno empregará procedimentos diferentes e igualmente eficazes em seus mais variados contextos (MATINS; ZERBINI, 2014).

Especificamente sobre o desempenho acadêmico, na maioria dos ambientes universitários brasileiros, o mesmo é mensurado por meio de um *score* geral referente as notas obtidas pelo estudante nas disciplinas em que esteve matriculado. Quanto mais próximo de dez, melhor o desempenho acadêmico do discente. Destaca-se que esse tipo de determinação do desempenho acadêmico também é utilizado na educação básica brasileira de maneira predominante (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Embora este método seja bastante utilizado no Brasil, é importante destacar que muitas vezes, ele limita o processo de aprendizagem, que por sua vez é extremamente complexo e pouco mensurável. Logo, o desempenho acadêmico deve ser utilizado para que o professor, junto com o aluno, repense e avalie criticamente o processo de aprendizagem a fim de estabelecer diretrizes mais eficientes que garantam a estruturação do conhecimento a nível cognitivo (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Neste sentido, destaca-se a importância de se compreender o desempenho acadêmico associado a motivação e as estratégias de aprendizagem para uma melhor sistematização da busca pelo conhecimento.

Assim, é de suma importância que o discente conheça as estratégias de aprendizagem que está utilizando para que avalie o quanto elas estão eficientes, bem como, sinta-se motivado para colocá-las em prática no cotidiano acadêmico. Embora essa relação entre Aprendizagem e Motivação seja bastante consolidada na educação básica, o mesmo não pode ser verificado no ensino superior. Tendo em vista sua natureza, a aprendizagem na graduação é por vezes compreendida como algo individual que depende apenas do esforço do aluno.

Ademais, a maioria dos docentes já espera que os alunos cheguem ao ensino superior com as habilidades referentes à aprendizagem e a motivação bem consolidadas e desenvolvidas, o que nem sempre acontece. Prova disso, são os altos índices de reprovação nas disciplinas, bem como, a desistência dos alunos em concluir o curso escolhido por eles.

Diante do exposto, é perceptível a necessidade de se observar a relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes, o tipo de motivação que apresentam e o quanto essas duas variáveis influenciam em seu desempenho acadêmico. Tal conhecimento auxiliará na elaboração de estratégias futuras que permitam ao docente e ao discente ajustar seus processos cognitivos com o intuito de favorecer a aprendizagem.

Sendo assim, o objetivo geral do presente trabalho é investigar as relações entre o uso de estratégias de aprendizagem, a motivação e desempenho acadêmico em alunos matriculados nos cursos de licenciatura e de Bacharelado em Saúde da UPE campus Petrolina. Como objetivos específicos têm-se: Compreender os tipos de estratégias utilizadas pelos discentes no processo de aprendizagem; Verificar o tipo de motivação que mobiliza os discentes durante as aulas; Compreender os impactos do tipo de motivação e das estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes; Verificar a influência das variáveis sexo, idade, horas de estudo e média das notas obtidas nas disciplinas, sobre as estratégias de aprendizagem e a motivação. Destaca-se que o presente estudo foi proveniente de uma pesquisa de iniciação científica de caráter voluntário, desenvolvida na Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina-PE.

METODOLOGIA

Delineamento do estudo

Este estudo tem um desenho de base exploratória, correlacional com metodologia do tipo quantitativa, como pode ser observado nos itens subsequentes.

Amostra

Participaram desse estudo 48 sujeitos, dos gêneros masculino ($n=12$), feminino ($n=35$) e não binário ($n=1$), com idades entre 17 e 54 anos ($m=25,6$; $d.p.=7,922$), estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado em

saúde da cidade de Petrolina-PE. Destaca-se que a amostra foi do tipo não probabilística por ter sido composta pelos sujeitos que se colocarem a disposição.

Os sujeitos considerados aptos a participar dessa pesquisa deveriam obedecer aos seguintes critérios: Estar devidamente vinculados a Universidade de Pernambuco campus Petrolina; ter disponibilidade para participar de todas as etapas de coleta de dados; ser capaz de responder as escalas e aos questionários. Já os sujeitos que estavam matriculados no primeiro período dos cursos, que apresentaram problemas de saúde e que por algum motivo, não participaram de todas as etapas da pesquisa, foram excluídos desse estudo.

Instrumentos

Para mensurar a motivação foi utilizada a Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U), elaborada por Boruchovitch (2008). Esse instrumento é composto por 26 itens divididos em dois fatores, sendo eles Motivação Intrínseca (14 itens de numeração ímpares) e Motivação Extrínseca (12 itens de numeração pares). Em seu processo de validação a escala, no geral, apresentou Alpha de Cronbach de 0,88. O primeiro fator apresentou um Alpha igual 0,84, enquanto o segundo apresentou $\alpha = 0,76$, valores esses aceitáveis para os parâmetros psicométricos atuais. As respostas dos sujeitos eram mensuradas por meio de uma escala do tipo *likert* variando de 0 (discordo totalmente) a 3 (concordo totalmente).

Já para mensurar a variável Estratégias de Aprendizagem, foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Martins e Zerbini (2014). Esse instrumento é composto por 29 itens que se dividem em quatro fatores, sendo eles: fator 1: Estratégias Cognitivas (15 itens com $\alpha = 0,90$); Fator 2: Controle da emoção (4 itens com $\alpha = 0,77$); Fator 3: Estratégias autorregulatórias (7 itens com $\alpha = 0,86$); fator 4: Busca de ajuda interpessoal (3 itens com $\alpha = 0,68$). Para responder este instrumento o discente utilizou uma escala do tipo *likert* variando de 0 (nunca) a 10 (sempre).

A avaliação do desempenho acadêmico ocorreu por meio da média geral informada no histórico escolar do discente disponível no sistema SIGA. Por fim, foi utilizado ainda um questionário sócio demográfico com intuito de traçar o perfil dos participantes quanto a idade, curso matriculado, período, renda, dentre outras informações.

Procedimentos

Originalmente, os instrumentos psicométricos mencionados acima foram validados para aplicações coletivas do tipo lápis e papel. No entanto, este formato não pôde ser utilizado na presente pesquisa tendo em vista a necessidade da implantação do ensino remoto nas instituições de nível superior em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

Como possibilidade de adaptação do presente estudo a realidade imposta pela pandemia supracitada, os pesquisadores elaboraram um formulário, por meio do Google Forms (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZxr3Hw1qrzJp2bsouVKi366JkNQzVZ-RCU0GtVe_CnYuGWw/viewform?usp=sf_link), o qual continha cinco seções. A primeira visava obter a concordância dos participantes da pesquisa a partir da apresentação do TCLE. A segunda seção tinha como objetivo obter os dados sócio demográficos. A terceira seção era composta pelos itens da Escala de Motivação. Já a quarta seção disponha dos itens da escala de Estratégias de Aprendizagem. Por fim, a quinta seção era composta por questões que avaliavam a percepção dos discentes sobre o questionário, bem como, solicitava que cada aluno anexasse seu histórico escolar no formulário em questão.

Após a estruturação do formulário, foi elaborado um *card* que tinha como principal objetivo divulgar a pesquisa, bem como, o *link* de acesso ao formulário entre o público alvo do estudo. Tal material foi enviado para o e-mail institucional dos discentes matriculados na Universidade de Pernambuco *campus* Petrolina, bem como, nas redes sociais dos pesquisadores (facebook e instagran).

Questões éticas

Destaca-se que todos os procedimentos descritos nesse estudo seguiram os preceitos éticos exigidos na resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, uma vez que se trata se enquadra na área de Ciências Humanas e Sociais. Para tanto, o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, CAAE: 35901220.8.0000.519.

Análise de dados

Considerando o fato de esse estudo envolver a mensuração de construtos subjetivos em seres humanos, bem como, o número reduzido de participantes, foram realizados testes não paramétricos nas variáveis manipuladas na presente pesquisa por meio do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 22. Assim, foram realizadas medidas de correlações, comparações de médias, dentre outras análises que se mostraram pertinentes a partir do perfil da amostra.

Riscos e desconfortos

Nesta pesquisa os participantes poderiam correr o risco de ficarem cansados ao responder as escalas psicométricas. Para evitar esse risco como medida protetiva ao participante, orientou-se que a coleta ocorresse em um ambiente tranquilo e sem o estabelecimento de um tempo máximo para o preenchimento das escalas, respeitando-se assim o ritmo de reflexão de cada discente. Caso algum participante, por algum motivo ainda não identificado pelo coordenador da pesquisa, sentisse algum risco ou desconforto (de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural) o mesmo teria total liberdade para revogar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa.

Benefícios

O benefício identificado para os participantes foram: fazê-los refletir sobre as estratégias de aprendizagem e o tipo de motivação utilizada por eles no processo de aprendizagem, bem como, o quanto essas variáveis estão impactando no seu desempenho acadêmico. A partir desse resultado, o discente poderá desenvolver estratégias mais apropriadas para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente durante a sua formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados sociodemográficos dos participantes do estudo

Por meio dos dados obtidos com o questionário, observou-se que entre os participantes, 72,9% das pessoas se denominam do gênero feminino,

representando a grande parcela da amostra. Já as pessoas que se percebem do gênero masculino representaram 25% da população desse estudo, enquanto cerca de 2% da amostra se autointitula não binário. Destaca-se que o questionário indagava sobre a identidade de gênero dos participantes e não o sexo biológico. No que se refere a variável idade, os participantes apresentaram uma média de idade de 25 anos ($d.p= 7,922$).

Tais participantes relataram que costumam dedicar, em média, cerca de cinco (5) horas diárias aos estudos universitários, fora o horário regular de aulas, mantendo um desvio padrão de 3 horas entre os valores. Os mesmos também em sua maioria (47,9%) informaram residir em casas com entre três e quatro pessoas. Os estudantes que participaram desta pesquisa tendem a não exercer cargos remunerados representando 58% dos correspondentes e a renda bruta dessas residências tende a ser maior que 1,5 salários mínimos, representando cerca de 33% da amostra, seguido por renda-bruta variável entre 0,5 e 1,5 salário mínimo (22,9%).

Os participantes desse estudo pertencem a dez cursos diferentes na Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina, sendo estes, Biologia, Fisioterapia, História, Enfermagem, Geografia, Letras Português/Espanhol e Português/Inglês, Matemática, Nutrição e Pedagogia. Dentre todos os cursos citados anteriormente, os que tiveram um maior número de alunos participantes do estudo foram Biologia ($n = 21$ participantes) e matemática ($n = 8$ participantes). Ademais, cerca de 23% dos sujeitos estão cursando o sexto período de algum destes cursos, representando a maior porcentagem nessa categoria, seguido por alunos do segundo período (17%).

Tipo de motivação que mobiliza os discentes e seus impactos sobre as estratégias de aprendizagem no desempenho acadêmico dos discentes

Pôde-se observar nos resultados descritivos que os participantes apresentaram uma média bastante próxima nas dimensões Motivação intrínseca ($m= 1,81$; $d.p= 0,23$) e Motivação extrínseca ($m= 1,80$; $d.p= 0,26$). Esse dado pode ser corroborado a partir da Correlação de *Spearman*, a qual demonstrou uma relação positiva e forte entre os dois fatores da correlação ($\rho= 0.698$).

Tal resultado sugere que os discentes utilizam os dois tipos de motivação durante o processo de aprendizagem. Embora a motivação do tipo intrínseca tenha sido idealizada como melhor mobilizadora de uma aprendizagem considerada ideal ((PORTO; GONÇALVES, 2017; DA SILVA CARVALHO,

et al, 2019), alguns estudos têm apontado que a motivação do tipo extrínseca também mobiliza satisfatoriamente a aprendizagem. Neste sentido, presume-se que, a depender do contexto, os discentes têm direcionado motivações diferentes na tentativa de obter êxito na realização de tarefas (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

A correlação de *Spearman* também demonstrou uma relação positiva entre as dimensões das escalas de motivação e de estratégias de aprendizagem, sendo que a correlação foi mais forte quando relacionada ao fator motivação intrínseca, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1- Correlação de *Spearman* entre as dimensões das escalas de motivação, a Média geral do histórico escolar e as horas diárias de estudo

Variáveis		Motivação Intrínseca	Motivação extrínseca
Estratégias Cognitivas	Rho	0,534	0,336
	<i>P</i>	0,000	0,010
Controle das emoções	Rho	0,379	0,261
	<i>P</i>	0,004	0,037
Estratégias autorregulatórias	Rho	0,604	0,381
	<i>P</i>	0,000	0,004
Ajuda interpessoal	Rho	0,422	0,259
	<i>P</i>	0,001	0,038
Média geral do histórico escolar	Rho	-0,238	-0,273
	<i>P</i>	0,052	0,030
Horas diárias de estudos	Rho	0,033	-0,046
	<i>P</i>	0,411	0,379

Os dados exibidos na Tabela 1 mostram que quanto maior a motivação, maior será o uso do tipo de estratégia de aprendizagem, independente de qual seja. Esses resultados corroboram a prerrogativa de que a motivação influencia, de algum modo, a seleção das estratégias de aprendizagem mais eficientes no contexto acadêmico (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Outro dado importante que pode ser observado na Tabela 1 é a ocorrência de uma correlação negativa entre a dimensão motivação extrínseca e a média geral do histórico escolar dos discentes. Embora essa seja uma correlação fraca, esse resultado aponta que quanto maior o desempenho acadêmico do discente, menos ele usa a motivação extrínseca. Neste sentido, presume-se que, no contexto acadêmico, a motivação do tipo

extrínseca é pouco eficiente para a aprendizagem mensurada por meio de uma nota, conforme já demonstrado em estudos envolvendo alunos da educação básica (DA SILVA CARVALHO, et al, 2019; PORTO; GONÇALVES, 2017). Destaca-se que não foram encontradas medidas estatisticamente significativas entre os tipos de motivação e as horas diárias dedicadas aos estudos pelos discentes.

Influência da variável gênero sobre a motivação e as estratégias de aprendizagem

Nos resultados obtidos por meio da estatística descritiva relacionando as variáveis gênero e os tipos de motivação estudada, foi possível observar médias bem próximas entre os tipos de motivação nos gêneros estudados. Foi observado que o gênero feminino tende a utilizar os dois tipos de motivação em suas práticas de estudo, apresentando médias bem próximas entre motivação intrínseca ($m= 1,7868$) e motivação extrínseca ($m= 1,7758$).

Tal padrão de análise foi verificado tanto para o gênero masculino como para as os sujeitos não binários quando relacionados a motivação intrínseca e a extrínseca. O teste U de Mann-Whitney, ao indicar que a diferença entre os tipos de motivação não foi significativa para nenhum dos gêneros, demonstra que de fato, não há distinção no uso dos tipos de motivação pelos discentes. Esses resultados, apresentado no Quadro 1 é compatível com os estudos de Da Silva Carvalho et al, (2019) que não encontraram essa diferença estatística entre homens e mulheres nas dimensões da motivação.

Quadro 1- Estatística descritiva da variável gênero relacionada ao tipo de motivação

Gênero		Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
Feminino	Média	1,7868	1,7758
	N	35	35
	Desvio Padrão	0,22780	0,27252
Masculino	Média	1,8782	1,8910
	N	12	12
	Desvio Padrão	0,24205	0,23757
Não binário	Média	2,0000	1,6923
	N	1	1
	Desvio Padrão	.	.

Total	Média	1,8141	1,8029
	N	48	48
	Desvio Padrão	0,23150	0,26405

Ao verificar o comportamento da variável gênero em função das estratégias de aprendizagem, observou-se que a dimensão Cognitiva foi a que mais predominou em todos os gêneros sendo que o sujeito não binário foi o que apresentou maior média nessa dimensão ($m= 7,85$), seguido pelos gêneros masculino ($m= 7,50$; $d.p= 1,73$) e feminino ($m= 7,34$; $d.p= 1,62$). Esse dado sugere que os discentes utilizam mais estratégias cognitivas em seus estudos do que as outras apresentadas pela escala. Nas comparações entre os gêneros masculino e feminino, os homens obtiveram uma média maior em todas as dimensões da escala de estratégias de aprendizagem. No entanto, apenas no fator estratégias autorregulatórias essa diferença foi considerada estatisticamente significativa, segundo o teste U de Mann-Whitney ($Z= -2,060$; $p= 0,39$).

Tal resultado é compreensível observando-se a dinâmica atual da educação no Brasil. Quando ensinados a pensar nas estratégias de aprendizagem, predominantemente os alunos são estimulados a investirem em proposições cognitivas, sendo as estratégias de cunho metacognitiva e emocional pouco estimuladas. No entanto, alguns estudos têm apontado que, no ensino superior, as estratégias autorregulatórias são predominantes, o que corrobora os achados da presente pesquisa que indicaram uma maior pontuação dos homens pontuaram nessa dimensão (SILVA, 2012).

Ademais, esse dado é contrário ao que tem sido apresentado pela literatura, a qual aponta as meninas com médias maiores nos usos das estratégias de aprendizagem do que os meninos (DE OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; DOS SANTOS, 2011). No entanto, considerando que a maioria dos estudos foram desenvolvidos com alunos da educação básica, bem como, o fato de a amostra do presente estudo ter sido pequena, faz-se necessário estudos mais aprofundados para verificar melhor essa predominância do gênero masculino em todas as dimensões das estratégias de aprendizagem.

Quadro 2- Resultados da estatística descritiva obtida através das variáveis gênero e estratégias de aprendizagem.

Gênero		Estratégias Cognitivas	Controle Emoções	Estratégias Autorregulatórias	Ajuda interpessoal
Feminino	Média	7,3449	2,3071	2,2531	2,1429
	N	35	35	35	35
	D.p	1,62185	0,48917	0,45977	0,55593
Masculino	Média	7,5060	2,4792	2,5357	2,3889
	N	12	12	12	12
	D.p	1,73779	0,78667	0,51010	0,61682
Não Binário	Média	7,8571	2,2500	2,2857	2,3333
	N	1	1	1	1
	D.p

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no presente estudo sugerem uma relação entre os dois tipos motivação e as estratégias de aprendizagem, bem como da motivação intrínseca com o desempenho acadêmico. Resultados como esses abrem o debate sobre qual tipo de motivação é considerada ideal para a aprendizagem no ambiente acadêmico, tendo em vista que ambas foram usadas igualmente pelos discentes sem causar prejuízos a escolha das estratégias.

No entanto, é importante considerar que a motivação do tipo extrínseca tem influenciado negativamente no desempenho acadêmico considerando o indicador notas obtidas nas disciplinas. Logo, entende-se ser de fundamental importância estimular a reflexão crítica sobre os impactos dos tipos de motivação sobre o processo de aprendizagem dos discentes.

Embora esses dados sejam promissões e indiquem relevância para o presente estudo, os mesmos apresentam inúmeras limitações. A aplicação no formato online das escalas, a ausência de outros instrumentos investigativos como entrevista e observações sistemáticas, a quantidade reduzida de participantes, limitam o poder preditivo dos resultados aqui encontrados. Assim, faz-se necessário desenvolver estudos futuros que superem essas limitações e garantam uma investigação mais sistemática e representativa das variáveis trabalhadas aqui.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T.M.; HILL, K.G.; HENNESSEY, B.A.; TIGHE, E.M. The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientation. **Journal of Personality and social Psychology**, 6(5), 950-967, 1994.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação psicológica**, v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008.

DA SILVA CARVALHO, R. L. et al. Avaliação da satisfação acadêmica, expectativa de futuro e motivação acadêmica em estudantes de graduação do Instituto federal de Rondônia campus ariquemes. *South American Development Society Journal*, v. 5, n. 14, p. 36, 2019. DOI:10.24325/issn.2446-5763.v5i14p36-52

MARTINS, L. B; ZERBINI, T. Escala de Estratégias de Aprendizaje: evidencias de validade en contexto universitario híbrido. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 317-328, 2014.

MARTINS, R.M.M.; SANTOS, A.A.A. dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016346>

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, Ac. A. A. dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 515-522, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>

SAMULSKI, D. Motivação. In: *Psicologia do Esporte*. Editora Manole Ltda: São Paulo, 2002.

SILVA, L. L. V. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W; JUNG, J.. Self regulation and learning strategies.
New Directions for Teaching and Learning, 16, 45-53, 2011.