

## *Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender na Formação de Professores*

Neide de Brito Cunha<sup>1</sup>

Centro Paula Souza – Fatec Bragança Paulista

Evely Boruchovitch<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Campinas, Brazil

### Resumo

Os objetivos desta pesquisa descritivo-correlacional foram: investigar as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais de estudantes de licenciatura, explorar diferenças entre os semestres, bem como examinar possíveis correlações entre as variáveis. Participaram 172 alunos de uma universidade particular do estado de São Paulo/BR. Os dados foram coletados por meio de duas escalas. A análise de variância indicou diferenças estatisticamente significativas para a Motivação Intrínseca entre o segundo e oitavo semestres. Houve correlação positiva e significativa entre a Escala e Subescalas de Estratégias e Motivação Total e Motivação Intrínseca. A Motivação Extrínseca se correlacionou negativa e significativamente com todas as categorias de Estratégias.

*Palavras-chave:* Estratégias de aprendizagem; Motivação para aprender; Formação de professores; Avaliação psicoeducacional.

### Learning Strategies and Motivation to Learn of Future Teachers

#### Abstract

The goals of this descriptive and correlational study were to investigate the learning strategies and the motivation to learn of future teachers, to explore differences between semesters, as well to examine the correlation between the two variables. The sample consisted of 172 students of a private university of São Paulo/BR. Data was collected by means of two scales. Results from analysis of variance indicated statistically significant differences for Intrinsic Motivation between the second and eighth semesters. Significant and positive correlations between the Strategy Scale and Subscales, and Total [Motivation and Intrinsic Motivation emerged. Extrinsic Motivation was negatively and significantly correlated with all learning strategy subscales.

*Keywords:* Learning strategies; Motivation to learn; Teacher training; Psychological assessment.

O sucesso da vida escolar de um aluno está relacionado a diversos fatores, dentre eles, o emprego eficiente de estratégias de aprendizagem (Boruchovitch, 1999; Dembo, 2004) e de orientações motivacionais mais intrínsecas ou autônomas (Deci & Ryan, 1985; Boruchovitch, 2008; Zenorini & Santos, 2010). Evidências sugerem que existe uma relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e variáveis psicológicas como motivação, autoeficácia, competências, crenças sobre aprendizagem, interesse, ansiedade, entre outras. As crenças, expectativas, sentimentos e pensamentos atuam como mecanismos mediadores da aprendizagem.

Para Danserau (1983), Nisbet e Shucksmith (1986), Pozo (1990), Pozo e Postigo (1993), as estratégias de aprendizagem são competências ou processos que facilitam a aquisição, o armazenamento e a recuperação da informação. Weinstein, Goetz e Alexander (1988) as consideram como úteis para manejar, dirigir e controlar a própria aprendizagem em diferentes contextos. Mayor, Suengas e González (1993) as entendem como sequências de procedimentos que se utilizam para aprender. Os bons alunos utilizam estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas e estão mais aptos a utilizá-las para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento como regulador do seu progresso cognitivo (Ribeiro, 2003).

Pintrich e Garcia (1991) caracterizaram dois padrões de processamento da informação adotados pelos alunos para aprender os conteúdos: o processamento superficial e o profundo, que incidem sobre as estratégias cognitivas. As estratégias cognitivas simples

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade São Francisco. Email: neidedebritocunha@gmail.com

<sup>2</sup> Ph.D em Educação pela University of Southern California. Email: evely@unicamp.br. Agradece o apoio financeiro do CNPq e CAPES.

ou superficiais compreendem procedimentos como repetir, recitar e destacar, entre outras, ao passo que as profundas incluem fazer paráfrase ou resumo, criar analogias e fazer anotações criteriosas. Já as estratégias metacognitivas, segundo Dembo (1994), são os procedimentos que envolvem o planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos. São apontadas duas dimensões das estratégias metacognitivas. A primeira engloba três aspectos: o conhecimento do aprendiz sobre si mesmo; o conhecimento sobre a tarefa; e o conhecimento de estratégias de aprendizagem. A segunda inclui: as estratégias de planejamento, que implicam no estabelecimento de objetivos para o estudo; as estratégias de monitoramento, que envolvem a conscientização sobre a própria compreensão; e as estratégias de regulação, que auxiliam os estudantes a modificar seu comportamento de estudo e lhes permitem reparar déficits em sua compreensão (Dembo, 1994).

A Psicologia Cognitiva, com base na Teoria do Processamento da Informação, acredita na possibilidade de ajudar o aluno a organizar e controlar sua própria aprendizagem por meio de estratégias mais eficazes. Um exame da literatura feito por Boruchovitch, Costa e Neves (2005) mostra que há convergência entre estudiosos quanto à melhora, de forma expressiva, com relação ao desempenho escolar dos alunos, quando há intervenção em estratégias de aprendizagem acompanhada do apoio afetivo-motivacional. Ela contribui para suprir deficiências no processamento da informação em diversas áreas e para a regulação dos aspectos afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem, constituindo-se num meio de promover o aumento da capacidade do aluno de autorregular a própria aprendizagem (Derry & Murphy, 1986; Hattie, Biggs, & Purdier, 1996; Pressley et al., 1995).

A motivação aparece em sala de aula como um elemento gerador de energia, que ajuda o indivíduo a atingir um determinado objetivo, por meio da seleção de dados importantes e organização de sequências que exigem estratégias de ação. Um aluno desmotivado pode apresentar dificuldades para resolver problemas ou tomar decisões acertadas (Boruchovitch, 2001; Davis, Nunes, & Nunes, 2005). Os problemas motivacionais podem desencadear dificuldades de aprendizagem até em alunos considerados muito inteligentes, já que muitos deles são descrentes quanto a sua própria capacidade de realizar tarefas escolares com sucesso.

Pesquisadores da motivação, guiados pela Teoria da Autodeterminação, acreditam na existência de, no mínimo, duas orientações motivacionais: uma intrínseca e a outra extrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado almejava realizar uma tarefa para obter recompensas externas, materiais ou sociais,

visando ao reconhecimento ou à demonstração de competência. Já um estudante intrinsecamente motivado aprecia a tarefa pela atividade que lhe for interessante, envolvente e geradora de satisfação. Simons, Dewitte e Lens (2004) ressaltam que comportamentos regulados intrinsecamente são mais autônomos. Em decorrência disso, são mais associados a níveis mais elevados de interesse, de autoconfiança e de perspectiva em tarefas acadêmicas, bem como maior utilização de estratégias de aprendizagem.

Pesquisas com objetivo de conhecer especificamente o professor enquanto estudante e suas estratégias de aprendizagem, relativas a alunos de cursos superiores e/ou de professores em exercício, são, entretanto, escassas e a maioria é proveniente da literatura internacional (Boruchovitch, Costa, & Neves, 2005; Santos & Boruchovitch, 2009). Destacam-se, dentre elas, as de Quezada (2005), que utilizou o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem, e a de Gilar, Martinez Ruiz e Costa (2006), realizada por meio da análise de diários dos alunos. Nesses estudos, constatou-se que o uso de estratégias de aprendizagem de professores ou futuros professores é, em geral, inadequado ou superficial. Em outros trabalhos, foram apontados os benefícios provenientes do uso dessas estratégias e da criação de espaços nos cursos de formação de professores para sua instrução, como demonstrado por Boruchovitch, Costa e Neves (2005), McVarish e Salvatore (2005), Knight, Tait e Yorke (2006) e Perry, Philips e Hutchinson (2006).

No que concerne à literatura nacional, Santos (2005) analisou as contribuições dos processos metacognitivos para a melhoria da capacidade de aprendizagem de 114 alunos do curso de Pedagogia. Foram utilizados cinco instrumentos, sendo três questionários fechados e dois abertos. Ao examinar criticamente os dados, a autora concluiu que os estudantes tomaram consciência das suas atitudes enquanto alunos por meio do uso desses instrumentos, o que produziu em muitos a vontade de aumentar suas capacidades de aprender.

Para conhecer o professor enquanto estudante, seu conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem, Santos (2008) fez uma pesquisa com 35 professoras do Ensino Fundamental de três escolas da rede estadual de Campinas. Os dados foram coletados por meio de entrevista com questões relativas às estratégias de aprendizagem e a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Os resultados revelaram que muitas professoras, em exercício, confundiram o conceito de estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino. A concepção de aprender a aprender também se apresentou equivocada. Os dados obtidos por meio da escala indicaram que o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas foi percentualmente próximo.

Entre os estudos que focalizaram a motivação para aprender, destacam-se, na literatura internacional, os de Bembenny (2007a), que pesquisou 63 candidatos a professor de uma disciplina do programa de graduação educacional, numa faculdade urbana de Nova York. Foram utilizados os seguintes instrumentos: *Ohio Teacher Sense of Efficacy Scale*; *Academic Self-efficacy Scale*; *Academic Delay of Gratification*; *Motivational Beliefs* e *Academic Self-regulation*. Os resultados revelaram uma alta correlação entre as crenças motivacionais dos candidatos a professores, o adiamento da recompensa e o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladoras e suas crenças de autoeficácia quanto a ser professor. Em conjunto, esses resultados apoiaram a noção que os candidatos a professor com o maior senso de eficácia, de fato, apresentam um alto senso de interesse intrínseco, valor da tarefa e controle do tempo e ambiente de estudo.

Também é de Bembenny (2007b) o estudo que examinou a relação entre a motivação para aprender de estudantes coreanos de ciências da educação, o uso de estratégias para a autorregulação da aprendizagem e o adiamento da gratificação na aprendizagem autorregulada, num processo que exigiu dos estudantes estarem envolvidos em tarefas pessoais, comportamentais, motivacionais e cognitivas para realizar metas acadêmicas. Foram utilizados os instrumentos: *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire* e *Academic Volitional Strategy Inventory*. O autor considerou como aprendizes bem sucedidos os que se empenham em autorregular a aprendizagem adiando a gratificação. A demora de gratificação se refere a intenções individuais para adiar recompensas disponíveis imediatas para obter recompensas maiores temporalmente distantes. Os resultados sugerem que esse adiamento da recompensa acadêmica tem uma associação com o controle da vontade, crenças de autoeficácia, desempenho acadêmico, entre outros aspectos.

Nessa mesma direção, Alderman e Beyeler (2008) trabalharam com futuros professores, com o objetivo de determinar em que medida esses estudantes entendem e aplicam os conceitos de motivação pessoalmente como alunos e profissionalmente para a sua prática futura em sala de aula. Um trabalho na disciplina de Psicologia Educacional exigiu deles a construção de uma caixa de ferramentas motivacionais com cinco estratégias para si mesmos e cinco para suas salas de aula futuras. Três temas principais emergiram para uso pessoal: a consciência do eu como um aprendiz, a confiança e as estratégias adaptativas de realização. Os temas que emergiram da prática profissional incluem: expectativas de professores e eficácia, as crenças do estudante sobre a capacidade e esforço (por exemplo, a autoeficácia), cultivando um sentido de pertencimento

e estratégias adaptativas de realização. Nas suas caixas de ferramentas, os candidatos a professor evidenciaram a compreensão dos conceitos de motivação e capacidade de transferir a sua aprendizagem em tarefas autênticas.

Na literatura nacional, a identificação do tipo de motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores foi o propósito da pesquisa de Boruchovitch (2008). Participaram 225 alunos de instituições públicas e privadas de ensino superior. O instrumento utilizado foi a Escala de avaliação da motivação para aprender para universitários de Boruchovitch e Neves (2005). No que diz respeito à idade dos participantes, os dados obtidos não corresponderam às expectativas de parte da literatura, que aponta um declínio da motivação intrínseca com o avanço da idade e da escolaridade. Constatou-se também que tanto a motivação intrínseca quanto extrínseca aumentaram com a idade e foram menos elevadas nos semestres intermediários, mas também que a motivação intrínseca foi mais alta em estudantes das universidades públicas. Outro trabalho nacional mapeou e analisou as implicações das concepções de avaliação vivenciadas ao longo de um curso de Licenciatura em Pedagogia relativamente à motivação da aprendizagem (Souza & Boruchovitch, 2009). Foram utilizados um questionário e uma entrevista. Os resultados apontaram relação entre avaliação classificatória, motivação extrínseca e abordagem superficial à aprendizagem, bem como entre avaliação formativa, motivação intrínseca e abordagem profunda à aprendizagem.

Considerando a relevância de se conhecer as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de estudantes universitários que aspiram ser professores, bem como o número reduzido de estudos com esses construtos conjuntamente, nesta população, a presente pesquisa foi realizada com os objetivos de investigar as estratégias de aprendizagem e o tipo de motivação para aprender de alunos em cursos de licenciatura, explorar diferenças entre os semestres dos cursos, bem como examinar possíveis correlações entre o uso de estratégias e a motivação para aprender dos participantes. Acredita-se, pois, que as informações obtidas possam ser úteis para que os futuros educadores tenham uma maior consciência de suas estratégias de estudos, metas e objetivos, de forma a tornarem mais efetiva a sua própria e a aprendizagem de seus futuros alunos.

## Método

### Participantes

Participaram 172 alunos de cursos de Licenciatura em Pedagogia n=160 e Matemática n=12, de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo/

BR. Os estudantes pertenciam a diferentes semestres dos respectivos cursos, sendo do 2º  $n=72$  (41,14%), do 4º  $n=40$  (22,85%), do 6º  $n=46$  (26,74%) e do 8º  $n=14$  (8,13%). Quanto ao sexo, 12 são homens e 160 mulheres.

### Instrumentos

Escala de estratégias de aprendizagem para adultos (Santos & Boruchovitch, 2008) – consta de 49 questões fechadas, sendo: 19 relativas às cognitivas; 23 às metacognitivas; e 7 do tipo ausência de metacognitivas disfuncionais. Há também uma questão aberta que visa avaliar se o estudante faz uso de alguma estratégia de aprendizagem não contemplada no instrumento. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala Likert de 4 pontos, na qual se assinala com um  $x$  a frequência (sempre, às vezes, raramente, nunca) com que se recorre à estratégia apresentada. A escala foi construída de forma que quanto maior o escore obtido, mais estratégico é o aluno. Trata-se de uma versão refinada e mais completa quando comparada ao instrumento original das autoras, de 2001. Aplicada recentemente, em 1490 estudantes universitários, apresentou alta consistência interna aferida pelo Alpha de Cronbach ( $\alpha=0.88$ ). Como exemplos de itens podem-se citar, respectivamente, os que se seguem: “Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto”; “Controlar sua ansiedade em situações de avaliação”; “Ficar muito nervoso quando está fazendo uma prova difícil”.

Escala de avaliação da motivação para aprender (Boruchovitch & Neves, 2005) – consta de 32 itens fechados, em forma de escala Likert, sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. Quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional intrínseca. Em estudos iniciais de validação, o Alpha de Cronbach da escala

total foi de 0,86, e de 0,84 para o fator 1 – motivação intrínseca, e 0,76 para o fator 2 – motivação extrínseca. A variância explicada foi de 29,55%. Como exemplos de itens podem-se citar, respectivamente, os que se seguem: “Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos”; “Eu estou cursando a universidade porque meus pais acham importante”.

### Procedimentos

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (Protocolo CAAE: 0151.0.142.000-09), a coleta de dados foi realizada com autorização dos diretores dos campi da instituição de ensino superior, para os quais houve a apresentação dos objetivos da pesquisa e dos cuidados éticos tomados com base na Resolução no 196/96, do Ministério da Saúde. Os participantes foram assegurados de que a pesquisa não influenciaria na nota, não afetaria o seu desempenho acadêmico na universidade, além de ser de caráter estritamente confidencial.

As escalas foram aplicadas coletivamente, nas salas de aula, em horário de maior conveniência dos professores, pela pesquisadora. Antes de responderem aos itens das escalas, foi solicitado aos participantes que respondessem questões sobre seus dados de identificação, que constavam nas próprias escalas e que preenchessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O tempo gasto para o preenchimento de cada instrumento foi em média de 20 minutos cada, totalizando 40 minutos, numa única aplicação.

### Resultados e Discussão

Buscou-se, de acordo com o primeiro objetivo, investigar as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais dos estudantes. As estatísticas descritivas estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1  
*Estatísticas descritivas dos escores dos instrumentos*

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Estratégias Total	147,65	14,25	106	183
Estratégias Cognitivas	56,44	6,15	32	71
Estratégias Metacognitivas	72,88	8,05	51	90
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	18,33	3,81	7	26
Motivação Total	101,53	10,83	70	123
Motivação Intrínseca	53,51	5,36	34	64
Motivação Extrínseca	48,02	7,27	27	62

A pontuação da Escala de Estratégias varia de 49 a 176. Os participantes desta pesquisa tiveram pontuações de 106 a 183 pontos, com média de (M=147,65). Esse resultado possibilita inferir que os estudantes sejam estratégicos e metacognitivos, já que apresentaram médias maiores na Subescala de Estratégias Metacognitivas (M=72,88).

Quanto à Escala de Motivação, a pontuação pode variar de 32 a 128 pontos. A média encontrada (M=101,53) aponta a orientação motivacional intrínseca como predominante na amostra, cuja média foi maior (M=53,51) que a extrínseca (M=48,02). Os resultados indicam que, com a maior utilização de estratégias metacognitivas e orientações motivacionais predominantemente intrínsecas, esses estudantes devem estar

mais aptos a regular seu processo cognitivo e conseqüentemente sua própria aprendizagem (Derry & Murphy, 1986; Hattie, Biggs, & Purdier, 1996; Pressley et al., 1995; Ribeiro, 2003). Em decorrência disso, é possível aventar a hipótese de que também tenham crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico mais elevados (Bembenutty, 2007a; 2007b).

Para alcançar o segundo objetivo, foram exploradas eventuais diferenças nos escores dos instrumentos em razão da série frequentada. Procedeu-se à análise de variância que indicou a seguinte diferença estatisticamente significativa: [F (3,171) = 5,06; p < 0,002] para Motivação Intrínseca. Para verificar quais séries justificavam as diferenças encontradas, utilizou-se o teste post-hoc de Tukey, como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2

*Distribuição das séries em relação aos escores da categoria Motivação Intrínseca*

Séries	Média na Motivação Intrínseca		
	N	1	2
8	14	50,07	
6	46	52,00	52,00
4	40		54,10
2	72		54,82

Observa-se que a diferença apareceu entre o segundo e o oitavo semestre. Esse resultado vai de encontro aos encontrados por Boruchovitch e Neves (2005). No entanto, está em consonância com a literatura que tem apontado declínio da motivação intrínseca com o avanço da idade e da escolaridade (Ruiz, 2005; Alcará, 2007; Zanatto, 2007). É provável que esse declínio esteja associado ao maior envolvimento dos alunos

em atividades profissionais, à maior exigência quanto aos conteúdos das disciplinas, ao desequilíbrio entre o que é ensinado e o que o mercado de trabalho exige, entre outros fatores.

Em conformidade com o terceiro e último objetivo deste estudo, foram realizadas provas de correlação de Pearson com os escores alcançados nos instrumentos. Esses resultados estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

*Índices de correlações (r) e níveis de significância (p) entre os escores dos instrumentos*

		Motivação Total	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
Estratégias Total	r	0,47	0,42	-0,35
	p	0,00	0,00	0,00
Estratégias Cognitivas	r	0,31	0,32	-0,23
	p	0,00	0,00	0,00
Estratégias Metacognitivas	r	0,41	0,38	-0,29
	p	0,00	0,00	0,00
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	r	0,38	0,27	-0,30
	p	0,00	0,00	0,00

Verifica-se que houve correlação positiva e significativa entre a escala e subescalas de estratégias e Motivação Total e Motivação Intrínseca, com índices ( $p < 0,001$ ). Vale lembrar que, quanto maiores as médias na Motivação Total, mais orientados os estudantes são para a Motivação Intrínseca. Nesse sentido, entende-se que são compreensíveis essas correlações positivas com as estratégias. Esse fato é reforçado com relação às Estratégias Metacognitivas, que são os procedimentos que envolvem o planejamento, monitoramento e regulação dos processos cognitivos, segundo Dembo (1994).

Poder-se-ia, da mesma maneira, ser entendida a correlação de Motivação Total com Estratégias Total, visto que os bons estudantes utilizariam estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas e estariam mais aptos a utilizá-las para adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento como regulador do seu progresso cognitivo (Ribeiro, 2003). Esses resultados também estão em consonância com os de Bembenutty (2007a) e (2007b).

A Motivação Extrínseca se correlacionou negativa e significativamente com todas as categorias de Estratégias, com valores ( $p < 0,001$ ). Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que um aluno extrinsecamente motivado almejava realizar uma tarefa para obter recompensas externas (materiais ou sociais), visando ao reconhecimento ou à demonstração de competência. Assim sendo, esse aluno estaria menos propenso a utilizar tanto das estratégias cognitivas e metacognitivas e faria maior emprego de estratégias metacognitivas disfuncionais, isto é, pode-se supor que apresentaria um conjunto de características que conduziriam a um processamento menos profundo de informação. Essas considerações vão ao encontro dos dados encontrados por Souza e Boruchovitch (2009), quanto à relação entre motivação extrínseca, avaliação classificatória e abordagem superficial à aprendizagem.

### Considerações finais

A relevância de se conhecerem as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais dos estudantes fica evidenciada no presente estudo. Sem dúvida, alunos conscientes de suas estratégias de estudos, metas e objetivos têm maiores chances de tornarem mais efetiva a sua aprendizagem.

Em se tratando do estudante que será um futuro professor, sua formação deve possibilitar-lhe ativar a consciência dos alunos sobre seus processos motivacionais, cognitivos e metacognitivos. Essas competências traçam o perfil do profissional reflexivo, atualmente exigido, cuja atuação é inteligente e flexível. A reflexão, nesse caso, identifica-se como metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas

situações de formação e exercício (Alderman & Beyeler 2008, Bembenutty, 2007a; 2007b).

Vale ressaltar a necessidade de o professor conhecer as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais de seus alunos, pois esta é uma forma de ele implementar práticas que favoreçam a formação de um estudante mais participativo, mais ativo no seu processo de aprendizagem, mais persistente diante dos desafios. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação psicológica oferecem suporte para esse tipo de investigação. Quando o professor ensina “como aprender” e não somente “o que aprender”, ele também precisa se preocupar em “como ensinar” a trabalhar com a motivação do aluno. Para tanto, é fundamental que sejam abertos espaços nos cursos de formação de professores para sua instrução, nesses conteúdos.

Cabe mencionar ainda que as correlações obtidas, embora tenham sido na direção esperada, foram fracas, merecendo novas investigações. Assim, espera-se que estudos adicionais sejam feitos no sentido de aprofundar o conhecimento das variáveis tratadas nesta pesquisa. Seria interessante investigar também estudantes de outros cursos de licenciatura e do sexo masculino, visto que estas foram limitações neste trabalho.

### Referências

- Alcará, A. R. (2007). *Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.
- Alderman, M. K., & Beyeler, J. (2008). Motivation in preservice teacher education: Possibilities for transfer of learning. *Teaching Educational Psychology*, 3(2), 1-23.
- Bembenutty, H. (2007a). Preservice teachers' motivational beliefs and self-regulation of learning. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Bembenutty, H. (2007b). Self-regulation of learning and academic delay of gratification among Korean college students. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar: Considerações para a prática escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-367.
- Boruchovitch, E. (2001). Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In F. F. Sisto, E. Boruchovitch, E. Fini, & L. D. Tolaine (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, (pp. 40-59). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.
- Boruchovitch, E., Costa, E. R., & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de Aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In M. C. R. A. Joly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 238-255). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dansereau, D. et al. (1983). Learning strategies training: Effects of sequencing. *Journal of Experimental Education*, 51(3), 102-108.

- Davis, C., Nunes, M. M. R., & Nunes, C. A. A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: Articulando teoria e prática. *CADERNOS DE PESQUISA*, 35(125), 205-230.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. 5 ed. New York: Longman.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: A self-management approach*. 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Derry, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability. From theory to practice. *Review of Educational Research*, 56(1), 1-39.
- Gilar, R., Martinez Ruiz, M. A., & Costa, J. L. C. (2006). Diary-based strategy assessment and its relationship to performance in a group of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(8), 1334-1344.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdier, N. (1996). Effects of learning skills interventions on students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- McVarish, J., & Salvatore, J. (2005). Unlocking awareness and ownership of learning. *Academic Exchange Quarterly*, winter, 177-182.
- Mayor, J., Suengas, A., & González Marqués, J. (1993). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Nisbet, J., & Schucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich CT: JAI.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. In C. Coll; J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación*, II (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I., & Postigo, I. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. In C. Monereo (Org.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción* (pp. 106-112). Barcelona: Ediciones Doménech.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Burkell, J., Cariglia-Bull, T., Lysynchunk, L., McGoldrick, J. A. et al. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. 2. ed. Cambridge: Brookline Books.
- Quezada, M. T. M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias. *Psicología Científica*, 7(13). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/bvpsicologia-62-6-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.html>
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais* (Tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). Autonomy is no illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of experimental existential psychology* (pp.449-479). New York: The Guilford Press.
- Santos, L. (2005). *A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná.
- Santos, O. J. X. (2008). *O professor enquanto estudante: suas estratégias de aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Santos, O. J. X., & Boruchovitch, E. (2009). Estratégias de aprendizagem na formação dos professores: uma análise da produção científica. *Educação*, 32(3), 346-354.
- Simons J., Dewitte, S., & Lens W. (2004). The effect of different types of instrumentality on motivational and cognitive variables. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Souza, N. A., & Boruchovitch, E. (2009). Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. *Educação Temática Digital*, 10, n. esp., 204-227.
- Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. Nueva Cork: Academic Press.
- Zanato, R. (2007). *Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.

Received 02/05/2012  
Accepted 01/09/2013

**Neide de Brito Cunha.** Centro Paula Souza – Fatec Bragança Paulista  
**Evely Boruchovitch.** Universidade Estadual de Campinas, Brazil