

MÉTODOS DE ESTUDO E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS: UM OLHAR SOBRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

Isabelle Gomes Ferraz Álvares¹
Jorge Emmanuell Ferreira de Souza Mendes²
Jacqueline Travassos de Queiroz³

RESUMO

O presente estudo buscou estimular estratégias metacognitivas acerca de aquisição de conhecimento ao estudar em universitários do curso de Psicologia da UPE, ao serem solicitados a refletir sobre seus métodos de estudo. Cientes de que o ensino superior, por ser um local de extrema produtividade e competitividade, pode ocasionar possíveis problemas de aprendizagem através de diversos fatores, um olhar metacognitivo pode ser fundamental para investigar as estratégias de estudo de universitários, além de buscar uma compreensão de sua aprendizagem e o que sentem em relação a ela. A metacognição, responsável por selecionar, avaliar e revisar como está o processo de aprendizagem do aluno relacionando às suas próprias habilidades e interesses, pode contribuir diretamente para construção de conhecimento, auxiliando na capacidade humana de agir sobre objetos que o rodeiam a partir de esquemas já constituídos ou solicitados anteriormente. A partir disso, a presente pesquisa foi realizada em três encontros com os participantes: no primeiro eles responderam questões sobre seus estudos e como o percebem; no segundo realizaram o Teste de Stroop seguido de perguntas sobre as estratégias usadas para respondê-lo. No último encontro, os participantes relataram se perceberam alguma mudança em seus métodos de estudos a partir dos encontros. Os resultados mostraram que o estímulo às estratégias metacognitivas é eficaz no ensino superior, interferindo nas vidas acadêmicas dos participantes a partir dos estímulos realizados. Conclui-se que mesmo os que relataram pouca aplicabilidade das estratégias aprendidas, demonstraram que tomaram conhecimento e perceberam, de alguma forma, seus métodos de estudos e o ambiente que os rodeiam, promovendo a autoavaliação. Isso expõe a possibilidade de professores universitários incentivarem estratégias metacognitivas em seus alunos, almejando uma melhor aprendizagem desses, não restringindo os estímulos a intervenções fora da sala de aula, mas as utilizando em classe.

Palavras-chave: Metacognição, Aprendizagem, Universitários, Ensino Superior.

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco - UPE, belleferraz15@gmail.com;

² Graduando do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco - UPE, jorge.mendes@upe.br;

³ Professora Doutora do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco - UPE, jacqueline.queiroz@upe.br.

INTRODUÇÃO

A universidade é um lugar marcado por ser um ambiente muito competitivo e de alta produtividade, o que exige uma demanda alta para a realização das atividades acadêmicas. Nesse sentido, por se tratar também de um momento de transição da escola para um novo espaço, as tarefas que antes eram cobradas na educação fundamental e média, passam a ter um nível de exigência muito maior no ensino superior, tornando a ação de estudar uma questão muito mais elaborada para os estudantes. Assim, o uso da metacognição por parte dos estudantes se torna fundamental para aprendizagem, pois, de acordo com Flavell (1979), ela é uma habilidade ideal que permite o sujeito avaliar a si mesmo, o seu conhecimento e suas habilidades durante o processo.

Essa definição clássica do conceito, nos leva a considerar a sua importância para educação, não apenas uma educação básica ou fundamental, mas levá-la ao ensino superior como uma ferramenta de uso. Já que possibilita pensar sobre como pensamos nas mais diversas situações e contribuições acerca do pensamento científico e crítico, questões que são de extrema importância dentro do ambiente acadêmico. (PORTILHO; BROJATO, 2021).

Além disso, a metacognição atua em várias áreas que são necessárias para um bom aprendizado, como tomada de decisão, memória, motivação e o próprio desenvolvimento cognitivo do sujeito (NELSON; NARENS, 1994). Em outras definições, a metacognição pode ser vista como algo que sugere consciência ou controle volitivo de pensamentos, memórias e ações. (SHIMAMURA, 2000). Podendo ser um ação consciente que monitora e controla o processo, algo puramente individual na regulação da própria cognição (EFKLIDES, 2008).

Outro ponto que vale a pena destacar, é que a metacognição pode ser dividida em três dimensões, sendo elas a experiência metacognitiva, o conhecimento metacognitivo e os objetivos relacionados às duas dimensões anteriores. A primeira se refere às percepções do sujeito e seus afetos em relação à tarefa, a segunda relacionada à inferência de suas próprias habilidades para resolver determinada atividade e a terceira às metas estabelecidas para desempenhar na tarefa. (RIBEIRO, 2003). Com isso, a presente pesquisa focou na dimensão acerca da experiência metacognitiva e das estratégias metacognitivas, algo que foi observado ao longo do percurso de aplicação do questionário, do teste de stroop e da entrevista presentes nos métodos utilizados para a coleta de dados.

Nesse ínterim, as estratégias de aprendizagem surgem como um fator de proteção importante para um bom desempenho acadêmico, consistindo em formas de adaptação e

melhora do aluno dentro do ensino superior (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014), podendo ser correlacionadas às estratégias metacognitivas e as suas dimensões. Diante disso, o objetivo desta pesquisa consistiu em estimular estratégias metacognitivas acerca da aquisição de conhecimento ao estudar, em universitários da Universidade de Pernambuco - *Campus Garanhuns* do curso de Psicologia. Possuindo como objetivos específicos a. Verificar o estímulo de estratégias metacognitivas nos estudos dos participantes; b. Analisar o uso da metacognição no cotidiano acadêmico dos estudantes através de seus relatos; c. Analisar o uso da metacognição no cotidiano acadêmico dos estudantes através de seus relatos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa configurou-se como qualitativa e também como quantitativa, uma vez que aborda ambos os aspectos a partir dos instrumentos utilizados durante todo o seu decorrer. Nesse sentido, Turato (2005) apresenta ambos os métodos como diferentes, porém com aproximações. Sendo a pesquisa qualitativa aquela em que o pesquisador tenta buscar o significado dos fenômenos e o seu papel de organizar as manifestações e a experiência humana. Enquanto a pesquisa quantitativa aquela que busca a reprodutibilidade dos resultados e o controle das variáveis, confirmando ou refutando as hipóteses antes formuladas. A partir dessa perspectiva, os dados foram analisados e devidamente estruturados.

Amostra

A amostra foi composta por de 36 estudantes do curso de psicologia da Universidade de Pernambuco - *Campus Garanhuns*, contendo oito (22,2%) discentes do quarto período, dez (27,7%) do sexto, dez (27,7%) do oitavo, três (8,3%) desperiodizados e cinco (13,8%) do décimo período. Os critérios de inclusão consistiram em os participantes estarem matriculados no curso de Psicologia e terem vivenciado o período remoto, tendo como critério de exclusão, aqueles universitários que apresentavam qualquer tipo de diagnóstico relacionado a déficits e/ou dificuldades de aprendizagem.

Instrumentos

Foram utilizados, ao todo, três instrumentos durante toda a coleta de dados, sendo um já bem estabelecido pela literatura psicológica e dois desenvolvidos pelos próprios pesquisadores.

Questionário de coleta de dados acerca de informações pessoais

Trata-se de um instrumento desenvolvido pelos próprios pesquisadores para inicialmente coletar dados a respeito de nome, idade, gênero, período em que a pessoa se encontra matriculada e se possui algum diagnóstico de déficit e/ou dificuldades de aprendizagem. Sendo a segunda parte do questionário composta por perguntas abertas, fechadas e com a presença de escala likert para averiguar como os estudantes organizam seus estudos e se sentem em relação a realização das atividades acadêmicas. Para exemplificar melhor, segue algumas das perguntas presentes no instrumento: “a. Você possui um cronograma de estudos?” “b. Se sim, como ele é organizado?” “c. Como você se sente quando tem alguma dificuldade nas atividades acadêmicas?”.

Teste de Stroop

O teste de Stroop tem como objetivo entender como o controle executivo está para os estudantes e a capacidade para inibir um estímulo que não esteja de acordo com o comando dado pelo pesquisador. Como indica e descreve Castro, Cunha e Martins (2009), o teste de Stroop consiste em: 1. um pré-teste de reconhecimento de cor, em que é pedido que o participante nomeie as quatro cores dispostas em uma ficha; 2. um treinamento de leitura e nomeação de cor, em que o participante deve ler as quatro palavras “rosa, cinza, verde e azul” e indicar as cores que estas palavras foram escritas; 3. uma execução do teste na qual os participantes foram avaliados quanto a leitura correta da palavra e a indicação da cor que ela foi escrita. Além disso, foi contabilizado o tempo gasto para a realização da etapa. Assim, ora a leitura da palavra foi levada em conta, ora a cor em que ela estava escrita.

Entrevista semiestruturada

Foi elaborada, pelos pesquisadores, uma entrevista semiestruturada para observar se os dois encontros anteriores teriam tido algum impacto na autoavaliação dos participantes e em suas estratégias de estudo e os impactos da metacognição nesse processo. As perguntas foram as seguintes: a. O que você achou dos nossos encontros?; b. Pensou sobre eles em algum momento?; c. Você acha que houve interferência dos nossos encontros no seu cotidiano acadêmico?; d. Você considera que houve mudança no seu método de estudo após nossos encontros?

Procedimentos

Logo após a aprovação no comitê de ética, e a subsequência na assinatura dos Termos de Conduta Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisa foi iniciada. Desse modo, a coleta de dados se deu em três encontros com os participantes: no primeiro encontro foi realizado preenchimento do primeiro questionário acerca de informações pessoais com perguntas abertas e fechadas; no segundo encontro a aplicação do teste de stroop e perguntas acerca da experiência em relação à tarefa logo após; no terceiro e último encontro a realização da entrevista semiestruturada sobre a possibilidade dos dois últimos encontros modificarem a autoavaliação ou estratégia de estudo dos participantes.

Aspectos éticos e Possíveis Riscos

A presente pesquisa também se pautou em aspectos éticos para que fosse devidamente realizada. Seguindo as recomendações da resolução 466/2012, foi resguardado todos os direitos dos participantes, assim como tendo seu início a partir da aprovação do comitê de ética sob CAAE 61368422.0.0000.0128 seguido da assinatura do TCLE para que a coleta desse início, deixando clara todas as informações de benefícios e malefícios aos participantes.

Análise dos dados

Os dados foram analisados através da abordagem quanti-quali, dado que os instrumentos utilizados contém perguntas abertas, semi-abertas e fechadas. Nesse sentido, a partir das descrições feitas, a análise parte da identificação dos elementos comuns que surgem dos materiais coletados (DANTAS, 2016).

Além disso, é importante salientar que, apesar da realização de todos os três encontros, o presente trabalho teve como foco específico apenas o terceiro e último encontro, onde foi realizada a entrevista semiestruturada para observação da estimulo de estratégias metacognitivas acerca da aquisição de conhecimento ao estudar, em universitários da Universidade de Pernambuco - *Campus Garanhuns* do curso de Psicologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes relataram suas considerações acerca do impacto da intervenção vivenciada, ao serem questionados com a seguinte pergunta: “Você acha que houve interferência dos nossos encontros no seu cotidiano acadêmico?”, possuindo como finalidade, analisar o uso da metacognição no seu cotidiano acadêmico. A partir da análise as respostas foram categorizadas em três tipos: consideram que sim, consideram que não e resposta inconclusiva.

Tabela 1 - Quantidade de respostas por categoria

Categoria	Consideram que sim	Consideram que não	Resposta inconclusiva
Quantidade	20	12	4

O total das respostas demonstra que cerca de 55,5% dos participantes (n=19) consideram que houve alguma interferências dos encontros em seu cotidiano acadêmico, ao passo que outros 33,3% (n=12) consideram que não houve interferência e aproximadamente 11,1% (n=4) apresentaram respostas incompletas, não especificando se houve ou não interferência.

Ao que se refere as resposta da categoria “Consideram que não”, para além das respostas “não” simplesmente, alguns participantes justificaram tal resposta como em:

“Não consigo fazer nenhum link direto não. Esses dias eu passei mais na produção do TCC. Foi aquela loucura. Não, acho que não”.

Observar como se estuda, como se lê e como realiza alguma atividade, requer um conhecimento metacognitivo e quando a presente pesquisa chega ao participante para questionar como seus métodos de estudo acontecem, pode ser que o ato de estudar não tenha sido tão claro. Pois ao produzir o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), o estudante se depara com prazos, ideias a serem organizadas e objetivos a serem cumpridos, demandando leituras, buscas e momentos de orientação com o discente. Essas ações podem ser melhor selecionadas, avaliadas e revisadas se houver um olhar metacognitivo para elas (FLAVELL, 1979), como se configura nas perguntas do questionário aplicado no primeiro encontro da coleta “Você percebe que seu método de estudos funciona?”; Como você avalia que está aprendendo algo?” e também “Qual (is) seu (s) método (s) de estudo (s)?”.

No que concerne a categoria “Resposta inconclusiva”, os quatro participantes demonstram uma resposta dúbia ou não precisa do que houve interferência em seu cotidiano acadêmico como se observa em:

"Eu acho que... enfim antes de vir pra cá e antes de ir... depois de sair eu tenho coisa na faculdade, pensei mais nesse negócio do horário assim, entendeu?";

"talvez sim... talvez".

Uma estratégia metacognitiva exige agenciamento, objetivo e percepção instrumental de quem aprende (ZIMMERMAN, 1989), logo as respostas destacadas não cumprem tais requisitos. Essa categoria de resposta demonstra como o estímulo para que os alunos de Psicologia pensassem metacognitivamente, foi insuficiente de alguma forma. Não fica claro onde a metacognição pode ser analisada como interferência no cotidiano acadêmico e isso pode ter se dado justamente pela falta de conhecimento metacognitivo dos estudantes.

Sobre a categoria “Consideram que sim”, os discentes de Psicologia responderam afirmamente que houve interferência em seus cotidianos acadêmicos a partir dos encontros realizados, além de descreverem sobre ela:

"Talvez o primeiro, questão de perguntar o método, essas coisas, fiquei pensando se eu manteria o que eu vinha fazendo. Mais nessa linha";

"Eu acho que sim, eu acho que fiquei pensando mais... eu dei mais atenção a minha questão de como eu aprendo, eu fiquei mais reflexivo com relação a isso. Inclusive, me questioneei como é que isso funciona e se de fato tem funcionado pra mim".

Assim, é possível compreender que as interferências no método de estudo dos estudantes iniciam pela avaliação do mesmo. Nesse sentido, a avaliação autêntica é uma das estratégias que é definida por Portilho e Brojato (2021), como uma tarefa de performance que tem um impacto positivo nas áreas da motivação, metacognição e da própria autorregulação.

Ao serem questionados sobre seus métodos de estudos no primeiro encontro, os participantes levaram certos questionamentos para o seu cotidiano, não restringindo-se ao momento da coleta apenas. Enquanto alguns participantes relatam que não conseguiram aplicar alguma mudança, apenas refletir sobre a eficácia dos métodos de estudo:

"Eles, assim... eu acho que só parei pra dar um refletida mais se os... eu não sei se essa é a resposta que tu quer mas enfim, se os meus métodos de estudos são de fato eficiente, e se eu continuar exatamente aquele método se ele é o mais eficiente, eu pensei sobre isso, mas assim... tempo para mudar meu método de estudo eu não tive".

Outros consideraram que essa reflexão já é uma interferência em seu cotidiano acadêmico:

"Comecei a prestar atenção assim né... nesse processo de como eu estudo o que é que eu faço como eu percebo o que aprendi";

"Eu acho que me fez pensar sim, sobre meus métodos de estudos [...] aí realmente fiquei pensando nas coisas que funcionam e não funcionam pra mim... sabe?"

Mesmo que tais respostas relatem o uso da metacognição, uma mesma ação é vista de maneiras diferentes. Entende-se que dentro das respostas afirmativas à interferência da intervenção, diferentes nuances conseguem ser analisadas. Isso se dá através do objetivo estabelecido pelo próprio indivíduo, em que as estratégias metacognitivas possibilitam o monitoramento da compreensão e avaliar o grau de compreensão desejado (FLAVELL, 1999). Além disso, a compreensão de que ao realizar uma atividade os afetos, a inferência das habilidades para a resolução e as metas estabelecidas para a mesma, influenciam a experiência metacognitiva (RIBEIRO, 2003), contribui para a análise de diferentes respostas afirmativas que relatam o uso da metacognição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O monitoramento metacognitivo desenvolve um papel central na autorregulação da aprendizagem, já que permite o estudante a acompanhar seus processos cognitivos e usar estratégias regulatórias para resolver problemas, como alocar sua atenção, memória e tempo, seja ao estudar ou para realizar alguma outra atividade acadêmica (NIETFELD et al., 2005). A utilização de habilidades metacognitivas permite um sucesso na aquisição de conhecimento, pois o estudante consegue organizar seus planos, monitorar seu progresso na aprendizagem e avaliar seu processo de aprendizagem (PD; SHOLIKHAH, 2021). A falta de

tal habilidade faz com que os estudantes fiquem propensos a não ascender academicamente e também atrapalha em outros aspectos da vida que demandam adaptações para aprender (SIEGESMUND, 2017). E por isso o presente estudo se mostra importante para a formação acadêmica de estudantes e professores.

O discente é convidado a pensar sobre seu método de estudo e avaliá-lo, porém o que seria estudar certo ou errado não cabe aqui, o que dirá que o estudo foi “eficaz” é o próprio estudante. Visto que a eficácia do estudo se dá por cumprir um objetivo estabelecido, seja fazer conexões entre diferentes assuntos, relacionar com a prática de um estágio ou conseguir boas notas.

Por fim, entende-se que existem certas limitações em realizar uma pesquisa com coleta e análise de dados em um período de um ano dentro de uma universidade. Lidar com prazos, horários e atividades a serem cumpridas na academia foram interferências para os pesquisadores e participantes diante dos três encontros. Estes, que se mostraram limitadores para o incentivo mais eficaz do uso da metacognição no contexto acadêmico. Por isso, incentivamos que mais pesquisas possam acontecer no ambiente acadêmico para que outros olhares sob a metacognição possam ocorrer: como avaliar as mudanças no cotidiano acadêmico a partir do uso da metacognição? Quais outros métodos podem estimular a metacognição na universidade? Dessa forma, mais pesquisas e estudos no ambiente acadêmico podem somar para a formação e atuação de discentes, contribuindo no percurso do estudante em busca de uma aprendizagem mais eficaz.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, São Luís; CUNHA, Luís S.; MARTINS, Luísa. Teste Stroop Neuropsicológico em Português. 2009. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9191/2/44478.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.
- DANTAS, Ana. Análise de conteúdo. **Metodologias de investigação sociológica**, p. 261-286, 2016.
- EFKLIDES, Anastasia. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. **European Psychologist**, v. 13, n. 4, p. 277-287, 2008. DOI: 10.1027/1016-9040.13.4.277.
- FLAVELL, John H. Cognitive development: Children's knowledge about the mind. **Annual review of psychology**, v. 50, n. 1, p. 21-45, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906, 1979. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.34.10.906>.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 102-126, 2014. Disponível em: <https://artigos.revistaepsi.com/2014/Ano4-Volume1-Artigo5.pdf>. Acesso em 05 set. 2023.

NELSON, Thomas. O.; NARENS, Louis. Why investigate metacognition. *In*: METCALFE, Janet; SHIMAMURA, Arthur P. (Ed.). **Metacognition: Knowing about knowing**. Inglaterra: MIT press, 1994, cap 1, p. 1-26.

NIETFELD, John L.; CAO, Li; OSBORNE, Jason W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. **The Journal of Experimental Educational**, p. 7-28, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20157410>. Acesso em 05 set. 2023.

PD, Novitasari S.; SHOLIKHAH, Nur Mafissamawati. Students' perception toward implementation of metacognitive strategy in higher education. **EDUCATION AND LINGUISTICS KNOWLEDGE JOURNAL**, v. 3, n. 1, p. 62-76, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32503/edulink.v3i1.1491>.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BROJATO, Henrique Cost. Metacognição e Ensino Superior: o estado do conhecimento de 2016 a 2020. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79722003000100011>.

SIEGESMUND, Amy. Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. **FEMS microbiology letters**, v. 364, n. 11, p. fnx096, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>.

SHIMAMURA, Arthur P. Toward a cognitive neuroscience of metacognition. **Consciousness and cognition**, v. 9, n. 2, p. 313-323, 2000. DOI: 10.1006/ccog.2000.0450.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Saúde Pública**, Campinas, v. 3, n. 39, p. 507-514, abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102005000300025>.

ZIMMERMAN, Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, v. 81, n. 3, p. 329, 1989. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.3.329>.