

Estratégias de aprendizagem dos Discentes de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Durante a Pandemia por COVID-19

Maria Isaura de Oliveira Pires¹

Marcia Bianchi²

Jéssica Tomasi Moser³

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem que foram determinantes para os discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante as disciplinas cursadas no período de Ensino Remoto Emergencial devido a pandemia por COVID-19. Essa pesquisa se classifica como quantitativa e qualitativa, descritiva e levantamento por meio de um questionário, adaptado de Boruchovitch *et al.* (2006), o qual teve, ao todo, 242 respondentes e, posteriormente, mais um grupo focal de quatro participantes, realizado no mês de agosto de 2022. Os resultados evidenciaram que mesmo em momentos atípicos e com mudanças nas rotinas das aulas que antes eram presenciais e passaram a ser ministradas por Ensino Remoto Emergencial (ERE), predominantemente os discentes utilizaram estratégias metacognitivas, o que indica que eles têm consciência de qual melhor estratégia se adapta para o seu processo de ensino-aprendizagem. Observou-se, também, a complexidade que é para os professores em instruir alunos com perfis diferentes. Desse modo, o estudo contribui em evidenciar a adaptação dos discentes com o seu processo de ensino-aprendizagem em momento de adversidades, como em decorrência da pandemia, e a relevância da experiência dos docentes incentivando o uso de estratégias de aprendizagem durante as aulas do ERE.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Discentes de Ciências Contábeis. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

This is an analysis of the determining learning strategies used by undergraduate students of the Accounting Sciences course at the Federal University of Rio Grande do Sul during the terms that took place in the Emergency Remote Teaching period. This research is classified as quantitative, qualitative, and descriptive, with a survey through a questionnaire adapted from Boruchovitch *et al.* (2006), (242 respondents) and a focus group (4 participants) analyzed in August 2022. Results indicate that, even in atypical moments and with changes in the study routine, which was previously face-to-face and then switched to Emergency Remote Teaching (ERT), students predominantly used metacognitive strategies, indicating they are aware of which strategy best suits their learning process. The complexity of instructing students with different profiles is also indicated. Therefore, this study highlights how students adapted their learning process in times of adversity due to the pandemic and the relevance of the experience of professors encouraging the use of learning strategies during ERT classes.

Keywords: Learning Strategies. Accounting Sciences Students. Emergency Remote Teaching.

¹ Graduada em Ciências Contábeis. Analista contábil – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. e-mail: maria.isaura.o.p@gmail.com

² Doutora em Economia e Professora do PPGCONT/UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. e-mail: marcia.bianchi@ufrgs.br

³ Mestranda em Contabilidade e Controladoria. Especialista de Controles Internos – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. e-mail: jessicatomasi@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A situação iniciada com o contágio mundial massivo da COVID-19, embora seja um problema de saúde pública, afetou o cenário mundial nas suas mais diversas áreas, trazendo consigo problemas econômicos, políticos, sociais e, portanto, também para o âmbito educacional (VIEIRA; RICCI, 2020). Foi necessário mudar a forma de se relacionar com as pessoas, de trabalhar, de estudar - tudo teve que ser readaptado para diminuir os riscos de contaminação e preservar a saúde pública.

Com o objetivo de reduzir os impactos da pandemia, diminuindo o pico de incidência e o número de mortes, alguns países adotaram medidas como isolamento de casos suspeitos, fechamento de escolas e universidades, distanciamento social de idosos e outros grupos de risco, bem como quarentena de toda a população (BROOKS *et al.*, 2020). As atividades escolares presenciais das instituições de ensino foram suspensas. Embora prejudicasse o ensino e a aprendizagem, tal suspensão foi necessária para evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente natural de contato (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020). Consequentemente, o ensino presencial migrou para os meios digitais.

Em 25 de julho de 2020, o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estabeleceu, na Resolução 025/2020, as diretrizes de regulamentação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) para as graduações a partir do período letivo 2020/01 (UFRGS, 2020). No ERE, o curso é realizado em tempo moderno (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, curso expositivo por sistema de webconferência e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com modo assíncrono (BEHAR, 2020). “A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula *online*, o que se chama de ‘presença social’” (BEHAR, 2020, p. 1).

Antes da pandemia, nas aulas presenciais, os alunos frequentavam as escolas, universidades e bibliotecas para obterem conhecimento e, muitas vezes, faziam reuniões presenciais para discutir e ter ideias sobre os trabalhos e os estudos. Com a situação da pandemia, uma das principais consequências foi o isolamento social e, para continuar o ano letivo, as escolas e universidades tiveram que adaptar as aulas presenciais em modalidades de

ensino à distância. Assim, infere-se que as estratégias de aprendizagem dos discentes podem ter sofrido alterações, bem como a forma de ministrar as aulas pelos docentes.

Para Silva e Sá (1993), a instrução em estratégias de aprendizagem possibilita aos estudantes ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter um maior sucesso escolar. Hirt *et al.* (2021) analisaram as estratégias de aprendizagem, baseada na proposta de instrumento de Boruchovitch *et al.* (2006), que é usada para entender as estratégias de aprendizagem por métodos cognitivos, metacognitivos ou ausência de estratégias. Portanto, a partir do estudo de Hirt *et al.* (2021), esta pesquisa apresenta as estratégias de aprendizagem dos estudantes do curso de Ciências Contábeis durante a pandemia, utilizando o mesmo instrumento de Boruchovitch *et al.* (2006), adaptando as questões para análise referente às cadeiras cursadas no período da pandemia na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Neste contexto, a questão problema deste estudo é: *Quais as estratégias de aprendizagem que os discentes de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) adotaram para as disciplinas cursadas no período do Ensino Remoto Emergencial?* O objetivo do estudo é analisar as estratégias de aprendizagem que os discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul adotaram para as disciplinas cursadas no período de Ensino Remoto Emergencial.

O presente estudo visa contribuir na investigação das estratégias de aprendizagem que os discentes do curso de Ciências Contábeis, em momentos atípicos, podem adotar para concluir as disciplinas com êxito. Da mesma forma, verificar quais os possíveis métodos e preferências no estudo contábil, bem como identificar a visão dos discentes quanto ao papel do docente no uso dessas estratégias.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZADO

A variável estratégia inclui informações sobre os meios, processos ou ações que permitem ao sujeito atingir os objetivos com maior eficácia numa determinada tarefa (RIBEIRO, 2003). Coll, Palacios e Marchesi (1996) caracterizam as estratégias de

aprendizagem como sequências planejadas de procedimentos ou atividades selecionadas com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. As estratégias são classificadas em cognitivas, metacognitivas e ausência de estratégias. Para Goés e Boruchovich (2020), as estratégias cognitivas podem ser classificadas como de ensaio, elaboração e organização. As estratégias metacognitivas são subdivididas em planejamento, monitoramento e regulação.

O Quadro 1, adaptado de Hirt *et al.* (2021) com base em Abdullah *et al.* (2015), Boruchovitch e Santos (2015) e Weinstein *et al.* (2011), apresenta as definições e os procedimentos adotados em cada grupo de estratégia, estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

Quadro 1 – Estratégias de Aprendizagem

Estratégias	Definições	Procedimentos
Planejamento	Definição de metas para o estudo.	Adequar as estratégias aos objetivos de aprendizagem.
Monitoramento	Autoconhecimento das capacidades e limitações cognitivas.	Monitorar a motivação e a ansiedade, planejar as tarefas, controlar o esforço, monitorar e regular a compreensão do conteúdo, identificar e corrigir os erros, controlar o tempo, organizar o ambiente de estudo.
Regulação	Conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, como usá-las e sob que circunstâncias.	Conhecer várias estratégias e torná-las, caso os objetivos de aprendizagem não estejam sendo alcançados.
Ensaio	Repetição ativa daquilo que está sendo aprendido.	Tomar notas, ouvir gravações ou podcasts sobre o conteúdo e grifar/destacar o material.
Elaboração	Tratamento e transformação do material para que ele se torne significativo.	Parafrasear, resumir, explicar a outra pessoa, criar perguntas e respostas, fazer comparações.
Organização	Esquematização do material de forma a diferenciá-lo ou reorganizá-lo a fim de torná-lo significativo.	Elaborar mapas conceituais, esquemas, enumerações, diagramas.

Fonte: elaborado com base em Weinstein *et al.* (2011), Abdullah *et al.* (2015) e Boruchovitch e Santos (2015).

O Quadro 1 apresenta os subconceitos das estratégias metacognitivas e cognitivas. Estas definições ajudam a compreender a essencialidade das estratégias para os alunos. “O conhecimento da metacognição consiste no reconhecimento dos próprios processos cognitivos e é composto pelas variáveis: pessoa, tarefa e estratégia” (GOÉS; BORUCHOVITCH, 2020, p. 17). Já, os objetivos cognitivos “referem-se às metas a serem alcançadas em cada envolvimento cognitivo e as ações cognitivas referem-se às realizações para atingir tais metas” (JOU; SPERB, 2006, p. 179).

A autorregulação com estratégias de aprendizagem não é uma qualidade natural dos alunos, e sim uma habilidade que se adquire ao longo da vida e do ensinamento de outras pessoas. Desta forma, docentes mais qualificados tendem a colaborar com a melhoria da

qualidade do ensino, que conseqüentemente ocasionará um melhor desempenho dos acadêmicos (ZONATTO *et al.*, 2013). Muitas vezes, as características do docente contribuem para as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos discentes.

Segundo Bolzan e Vendruscolo (2021), alguns professores apresentam dificuldades para operacionalizar as suas competências docentes e para aplicar conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem em sala de aula, mesmo evidenciando domínio técnico e facilidade para comunicar o conteúdo. Oliveira *et al.* (2022) complementam que as competências e o preparo dos docentes colaboram para a qualidade do curso de graduação e encontram-se relacionados à qualidade das Instituições de Ensino Superior, reforçando o impacto do docente no aprendizado do discente.

2.2 ESTUDOS RELACIONADOS

As estratégias de compreensão em leitura utilizada por alunos do ensino fundamental de uma escola de Campinas foi objeto de estudo de Boruchovith (2001). A pesquisa teve como objetivo avaliar as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão do conteúdo durante a leitura, e analisar a relação das estratégias de compreensão de leitura relatadas com fatores como idade, série escolar, gênero e repetência. Os resultados revelaram uma gama pouco diversificada de estratégias de leitura entre os participantes, bem como relações significativas entre as estratégias de leituras mencionadas e a repetência dos alunos. Desse modo, concluiu-se pela necessidade de que professores e educadores atentem para a importância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Os passos relativos à construção de uma escala para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental foi objeto de análise de Boruchovith *et al.* (2006). O estudo teve como objetivo descrever os passos relativos à construção de uma escala para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental e apresentar o estudo preliminar de suas propriedades psicométricas. Os autores apresentaram a formação de escala de estratégia de aprendizagem e concluíram que esta escala possa constituir como um instrumento útil para avaliação, diagnóstico e intervenção em psicologia escolar e em psicopedagogia.

O estudo de Hirt *et al.* (2021), realizado durante as oficinas denominadas “Como os estudantes aprendem? Estratégias de Aprendizagem no Processo Ensino Aprendizagem” oferecidas aos estudantes ingressantes no curso de Ciências Contábeis no 1º e no 2º semestre de 2019, analisou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos universitários e a percepção deles quanto ao seu uso. Os autores identificaram o predomínio da adoção de estratégias de aprendizagem metacognitivas, indicando que os alunos têm consciência de que o ato de estudar está relacionado ao bom desempenho, e que distrações durante os estudos podem impactar a aprendizagem.

A percepção dos alunos de Pós-Graduação sobre o processo de ensino-aprendizagem remoto durante a pandemia Covid-19 foi estudada por Kvitko *et al.* (2022). Os resultados obtidos foram informações sobre a percepção dos estudantes em quatro categorias: mudanças no processo de ensino-aprendizagem, principais vantagens do modelo de ensino remoto, desvantagens do modelo e desafios e dificuldades encontrados. Identificou-se que a metodologia, o formato e o conteúdo das aulas não foram alterados no meio digital, permanecendo muito próximos do que ocorria em sala de aula, inclusive com alguns benefícios, como o favorecimento a uma maior participação nas discussões. Por outro lado, a falta de interação e dificuldade de contato com os colegas e professores, a adaptação pessoal para desenvolver uma rotina de estudos e a gestão do tempo emergiram com desvantagens e dificuldades do modelo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à forma de abordagem do problema foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Quantitativa visto que na interpretação das informações obtidas dos discentes foram aplicados procedimentos estatísticos para encontrar os percentuais que identificam cada característica dentro da população estudada. Pesquisa quantitativa se caracteriza “pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.” (RICHARDSON, 1999, p. 79). Também é classificada como qualitativa por detalhar a forma de adaptação dos discentes ao período de pandemia, com dados coletados por meio de pesquisa de grupo focal.

De acordo com Raupp e Beuren (2012), a pesquisa qualitativa fornece informações e análises mais profundas do problema estudado.

De acordo com o objetivo, a pesquisa tem aspectos descritivos, pois visa descrever as estratégias e adaptações dos discentes ao período de pandemia. Segundo Gil (2002), o principal objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características de um grupo, como por exemplo: idade; gênero; escolaridade; estado de saúde física e mental; etc. Já no que se refere aos procedimentos técnicos, esse estudo é classificado como levantamento, por meio de questionário e grupo focal. Para Gil (2002), no levantamento é realizada a solicitação de informações a um grupo de pessoas acerca do problema estudado e após a análise qualitativa obter-se-á as conclusões correspondentes aos dados coletados.

A população do estudo são os discentes matriculados no curso de Ciências Contábeis, no primeiro semestre de 2022 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), totalizando 899 alunos. Do total de discentes matriculados no curso, foram selecionadas uma disciplina de cada semestre a partir do segundo semestre como amostra, totalizando 407 alunos. O primeiro semestre do curso não fez parte da amostra porque estes alunos não cursaram cadeiras na modalidade Ensino Remoto Emergencial (ERE), que é o objeto deste estudo. O questionário (Apêndice A) foi aplicado no mês de agosto de 2022 nas turmas selecionadas de forma presencial, sendo o primeiro passo o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido. Deste total de alunos selecionados, obteve-se resposta de 242 alunos, ou seja, aproximadamente 59% da amostra, ou 27% da população. Considerando o nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%, a amostra ideal é de 198 respostas. Portanto, este estudo apresenta uma amostra representativa (SANTOS, 2022).

Os dados foram coletados por meio de um questionário adaptado de Hirt *et al.* (2021), que trata de adoção de estratégias de aprendizagem por ingressantes de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública de Minas Gerais. O questionário é constituído por dois blocos: o primeiro visando a caracterização dos respondentes, levantando informações demográficas, como: sexo, idade, turno e experiência profissional; e o segundo buscando evidenciar o comportamento dos discentes quanto ao uso das estratégias de aprendizagem.

O instrumento é composto por 20 questões assertivas, sendo que 6 abordam as estratégias cognitivas, 6 as estratégias metacognitivas e 8 denotam a ausência de estratégias de aprendizagem. Foi solicitado aos discentes que atribuíssem uma nota de 0 (Nunca) a 10 (Sempre) (podendo utilizar valores decimais) a cada assertiva, considerando a intensidade de

concordância ou não com tais afirmativas (escala likert). Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), a escala likert tem um aspecto muito importante que é mensurar a atitude do respondente em relação a um único conceito subjacente.

Após a aplicação do questionário, foi realizado no dia 27/08/2022 um grupo focal, contemplando nove perguntas (Apêndice B), com a participação de quatro estudantes e duração aproximada de uma hora por videoconferência pela plataforma Zoom. Segundo Barbour (2009, p. 54), “grupos focais, em comum com outros métodos qualitativos, apresentam um ótimo desempenho ao proporcionar *insights* dos processos, em vez dos resultados”. Os estudantes aceitaram participar voluntariamente do grupo e consentiram com a gravação da reunião de forma anônima. O critério para a seleção dos discentes para o grupo focal é que estes deveriam ter cursado disciplinas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e deveriam ter respondido o questionário. De acordo com Oliveira e Freitas (1998), o grupo focal é útil em estudos quantitativos que adotam a *survey* como abordagem, uma vez que pode explorar e extrair matérias relevantes, além de ajudar a esclarecer qualquer aspecto dúbio em relação ao tema de pesquisa. Cabe ressaltar que, na UFRGS, foram quatro semestres de aulas na modalidade ERE: 2020/01; 2020/02; 2021/01; e 2021/02.

Quanto a análise dos dados, este estudo se caracteriza como análise descritiva, com o objetivo de compreender a percepção de quais tipos de estratégias de aprendizagem os discentes mais utilizavam nas aulas durante a modalidade ERE. Conforme Raupp e Beuren (2014), em estudos em que os fenômenos são observados por meio de testes estatísticos, esse tipo de análise auxilia na interpretação e na fundamentação das inferências do pesquisador.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES DO QUESTIONÁRIO E DO GRUPO FOCAL

Esta seção tem o objetivo de apresentar o perfil dos respondentes do questionário e do grupo focal. As características dos respondentes do questionário estão contempladas na Tabela 1, identificando dados como: idade, gênero, moradia, recursos tecnológicos, atividades remuneradas durante o período ERE, ano de ingresso na UFRGS, qual semestre estão

atualmente e quantas disciplinas cursaram em cada semestre das aulas por Ensino Remoto Emergencial.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes do questionário

Gênero		Atividade remunerada durante ERE	
Feminino	40,9%	Não exerceu atividade remunerada	14,0%
Masculino	59,1%	Sim, até 20 horas por semana	7,4%
		Sim, entre 21 e 30 horas por semana	17,8%
		Sim, entre 31 e 40 horas por semana	25,6%
		Sim, mais de 40 horas por semana	35,1%
Idade		Semestre efetivo no curso	
De 18 a 24	67,4%	2º Semestre	14,4%
De 25 a 31	23,1%	3º Semestre	24,0%
De 32 a 39	6,2%	4º Semestre	16,1%
De 40 a 64	3,3%	5º Semestre	14,5%
		6º Semestre	12,4%
		7º Semestre	15,7%
		8º Semestre	2,9%
Ano de Ingresso		Acesso a recursos tecnológicos	
De 2011 a 2016	5,8%	com acesso aos recursos	99,2%
De 2017 a 2019	33,9%	sem acesso aos recursos	0,8%
De 2020 a 2022	60,3%		
Moradia			
com companheiro e filhos	5,0%		
com companheiro(a)	14,0%		
com os pais	52,1%		
sozinho	21,9%		
com irmão/irmã	1,7%		
com amigo(a)	1,2%		
com filhos	0,8%		
Outros	3,3%		

Fonte: elaborada a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Conforme os dados da Tabela 1, mais da metade dos respondentes são do gênero masculino (59,1%). A faixa etária concentra-se entre 18 e 24 anos (67,4%), sendo a minoria na faixa etária de 40 a 64 anos (3,3%). Quando questionados sobre o ano de ingresso no curso de Ciências Contábeis da UFRGS, a maioria dos alunos ingressaram entre 2020 e 2022 com 60,3% e 5,8% entre 2011 e 2016, sendo possível inferir que a maioria dos alunos se encontra no semestre adequado ao seu ingresso. Dos respondentes, 24% estão cursando a maioria das disciplinas do 3º semestre. Durante o período das disciplinas cursadas na modalidade ERE, 86% exerciam atividade remunerada e 99,2% tinham acesso a recursos tecnológicos como internet, dados móveis, fixa ou banda larga, tablet, computador, celular e notebook.

No que se refere ao perfil dos participantes do grupo focal, 100% são do gênero feminino e estão matriculadas entre o 2º e o 8º semestre. Ressalta-se que as participantes responderam ao questionário, estando cientes do que se tratava o assunto e da relação entre as perguntas. As alunas são apresentadas como participante A, participante B, participante C e participante D e o perfil é evidenciado a seguir:

- a) Participante A: 2º semestre, 32 anos, não tem filhos, casada e mora com companheiro. Possuía experiência em sala de aula antes do ERE, tem um perfil crítico, se exaltou muitas vezes para responder as perguntas, esteve trabalhando mais que estudando no período ERE, mudou as suas estratégias devido a forma de estratégia de ensino do professor, para adaptar a sua rotina.
- b) Participante B: 8º semestre, 37 anos, tem uma filha, casada e mora com companheiro. Possuía experiência em aulas presenciais antes do ERE, se expressa bem, porém muito tímida, falou só quando questionada. Estava mais tranquila com o ERE conseguiu se adaptar para estudar em ambientes diversos e com horários diversos.
- c) Participante C: 3º semestre, 29 anos, tem uma filha, casada, mora com os pais, companheiro e filha. Não possuía experiência de sala de aula antes do ERE, não é comunicativa, estratégias de ensino não estavam definidas. Estava desatenta durante a realização do grupo focal.
- d) Participante D: 4º semestre, 20 anos, não tem filhos, solteira, mora sozinha. Não possuía experiência de sala de aula antes do ERE, muito comunicativa, tem disposição para aprender não interessa como, não apresentou dificuldades durante o período ERE, se adaptou à nova realidade planejando os seus estudos.

4.2 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM – QUESTIONÁRIO

A segunda parte do questionário, composta por 20 questões adaptadas do instrumento de Boruchovitch *et al.* (2006), possibilitou o reconhecimento das estratégias de aprendizagem que os alunos mais se identificaram e utilizaram nas disciplinas cursadas durante a modalidade ERE. As questões foram divididas em: 6 de Estratégias Metacognitivas (EM) – perguntas de 1 a 6; 8 perguntas de Ausência de Estratégias (AE) – perguntas de 7 a 14; e 6 de Estratégias Cognitivas (EC) – perguntas de 15 a 20. A Tabela 2 evidencia a classificação das estratégias por tipo e maior pontuação.

Tabela 2 – Estratégias de aprendizagem – questionário

Pergunta	EM	AE	EC
1) Você percebia quando não entendia o que estava lendo?	7,9		
2) Você percebia quando estava com dificuldades para aprender determinados assuntos ou matérias?	7,8		
3) Ao perceber que não entendeu o que leu, você costumava parar e ler novamente?	7,7		
4) Quando você estudava, você percebia se não estava conseguindo aprender?	7,4		
5) Quando você estudava, você conseguia perceber o quanto estava aprendendo?	6,7		
6) Você costumava pedir ajuda ao colega ou alguém de sua casa, quando não entendia alguma matéria?	5,0		
7) Você costumava se distrair ou pensar em outra coisa quando estava lendo ou fazendo o dever de casa?		8,5	
8) Você costumava ficar pensando em outra coisa quando o professor estava dando explicações?		8,1	
9) Você se sentia cansado quando estava lendo, estudando ou fazendo o dever de casa?		7,5	
10) Você costumava comer enquanto estudava ou fazia o dever de casa?		7,1	
11) Você costumava estudar ou fazer o dever de casa na última hora?		7,0	
12) Você escutava música ou assistia televisão enquanto estudava ou fazia o dever de casa?		5,4	
13) Você costumava se esquecer de fazer o dever de casa?		5,2	
14) Você costumava desistir quando uma tarefa era difícil ou chata?		4,7	
15) Você costumava grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			5,5
16) Você costumava fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			3,9
17) Quando você estava lendo um texto, procurava escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			3,8
18) Você fazia resumos dos textos que o professor pedia para estudar?			3,6
19) Você costumava ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?			3,2
20) Você criava perguntas e respostas sobre o assunto que estava estudando?			1,9

Fonte: elaborada a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Os dados da Tabela 2 evidenciam que a maior pontuação está no uso de estratégias metacognitivas seguida da ausência de estratégias e, por último, estratégias cognitivas. A média das questões de estratégias metacognitivas ficou em 7,1, ausência de estratégias 6,7 e estratégias cognitivas 3,6.

No estudo de Boruchovith *et al.* (2006), a predominância foi a falta de estratégia, seguida de estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. O fato relevante do estudo de Boruchovith *et al.* (2006) é a sua amostra demográfica, por se tratar de alunos do ensino fundamental com faixa etária entre 8 e 18 anos, e que estão em processo de desenvolvimento. Já o estudo a que este artigo trata tem uma amostra de alunos de graduação com processo educação mais avançado e experiências técnicas de aprendizagem e conhecimentos mais estruturados.

Após as 20 questões, no mesmo questionário foi solicitado que indicassem até três palavras, adjetivos e/ou substantivos que fazem parte de suas estratégias de estudos e para analisar os relatos obtidos, elaborou-se a Nuvem de Palavras com o intuito de identificar a frequência das palavras citadas pelos alunos. Foram 489 palavras citadas e de acordo com a nuvem (Figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras das respostas do questionário



Fonte: elaborada a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

As palavras centralizadas, que se destacam pelo tamanho da fonte, foram as estratégias mais utilizadas pelos alunos. Nota-se que foram as mais frequentes nos relatos dos alunos as palavras “resumo” (63 menções), “leitura” (49 menções), “exercícios” (25 menções), “organização e foco” (24 menções cada), “repetição e mapa mental” (17 menções cada). A palavra “leitura” como uma das mais mencionadas vai de encontro a Boruchovith (2001), que trouxe a leitura como um dos fatores relacionados às estratégias de aprendizado de alunos de diferentes características.

No estudo de Hirt *et al.* (2021) as palavras mais citadas foram: “professor” (39 menções); “achar” (33 menções) e “estudar” (32 menções). Já, na segunda nuvem de palavras do estudo de Hirt *et al.* (2021), foi solicitado aos participantes expressarem suas opiniões sobre as estratégias adotadas no processo de aprendizagem até a conclusão do estudo, o que consideram que os ajudam a enfrentar as principais barreiras à aprendizagem e suas opiniões sobre como

os professores puderam ajudar na adoção de estratégias de aprendizagem no ambiente escolar e as palavras foram: “resumo” (66 menções), “texto” (38 menções) e “estudo” (37 menções).

Mediante estes resultados, a nuvem de palavras criada por meio deste estudo em comparação com as nuvens de palavras do estudo de Hirt *et al.* (2021), notou-se que a palavra em comum foi “resumo”, a mais mencionada pelos estudantes, por consequência evidenciada como uma das mais importantes estratégias de aprendizagem para os dois estudos. Segundo Boruchovitch (2001), resumir pode ser considerado uma estratégia cognitiva porque o aluno pode usar essa estratégia para melhorar a aquisição de informações relacionadas ao conteúdo. No entanto o resultado do questionário deste estudo mostrou maiores pontuações para estratégias metacognitivas. Ainda, reforçando a importância da realização de um resumo, palavra mais citada neste estudo, Silva e Sá (1993) destacam que para que um resumo seja útil, o aluno deve não apenas entender o texto lido, mas também ser capaz de escolher ideias principais e secundárias, classificar as informações recebidas e ser capaz de transmiti-las de uma forma econômica, mas consentido. Podendo se inferir que é uma estratégia de aprendizado importante para o êxito nas disciplinas.

No questionário a pergunta sobre estratégia cognitiva: Você fazia resumos dos textos que o professor pedia para estudar? Teve a terceira menor pontuação de 3,6, contradizendo a nuvem de palavras onde resumo é a palavra que mais foi mencionada pelos alunos quando foi solicitado que citassem as estratégias que faziam parte dos seus estudos. Conforme evidenciam os resultados, os alunos utilizaram estratégias de aprendizagem durante as disciplinas do ERE mesmo com todas as modificações refletidas perante a situação emergente da pandemia. Este estudo demonstra a semelhança nos relatos dos alunos em comparação com o estudo de Hirt *et al.* (2021), que foi desenvolvido antes da situação pandêmica mundial por Covid-19, a palavra resumo foi a mais citada pelos alunos nos dois estudos.

Adicionalmente, pode-se perceber que os alunos tiveram dificuldades com as distrações ou ausência de estratégias no processo de aprendizagem, as perguntas sobre ausência de estratégias com o fim de identificar se os estudantes escutavam música, assistiam à televisão e/ou acessavam a internet enquanto estudavam ou faziam as tarefas de casa, tiveram uma média de 6,7 na pontuação total, pouca diferença das estratégias metacognitivas que teve pontuação média de 7,1. Esses resultados vão de encontro a Kvitko *et al.* (2022), pois demonstram que a principal dificuldade dos alunos diz respeito a sua própria adaptação ao modelo de estudos remoto.

4.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO GRUPO FOCAL

O objetivo desta seção é apresentar os relatos das participantes do grupo focal, que se referem as estratégias de aprendizagem de ensino dos participantes. Quando as participantes foram questionadas sobre o que mais consideram importante no processo ensino aprendizagem, elas afirmaram que acreditam ser os destaques: ter acesso ao professor presencialmente, material de apoio, fazer exercícios e tirar dúvidas em aula, repetição do mesmo exercício e entrega de atividades valendo nota. No grupo focal do estudo de Hirt *et al.* (2021), o relato de um estudante corrobora com a ideia de rever o que foi estudado e para não esquecer o conteúdo faz uma escala cronológica de tempo para fixar a matéria aprendida.

A segunda pergunta sobre o que elas acham que influenciam nas suas escolhas das estratégias de aprendizagem, as participantes ficaram divididas, duas preferem prestar atenção na aula e resolver os exercícios, visualizar aula e prestar atenção no professor, enquanto as outras duas falaram sobre escrever, fazer anotações de tópicos importantes, revisar as atividades, refazer os exercícios e ler suas observações, fazendo testes sobre o que aprenderam e utilizar cores chamativas nas anotações.

No que se refere as estratégias antes, durante e depois das disciplinas na modalidade ERE, três relatam que antes faziam anotações, tiravam dúvidas presencialmente, consultavam os colegas, faziam exercícios em casa, enquanto uma delas só fazia o exercício em aula, não tinha o hábito de estudar o conteúdo em casa e não fazia os exercícios em casa. Durante as disciplinas do ERE todas relataram rever os vídeos das aulas gravadas onde assistiam com mais calma e faziam suas anotações, tinha a vantagem de poder voltar o vídeo, acelerar o vídeo, assistir em horário que fosse mais conveniente e para sanar suas dúvidas utilizavam a internet e os grupos de *whatsApp*. Duas das participantes tiveram carga horária de trabalho mais estendida por conta da pandemia, contudo elas conseguiram se adaptar as aulas do ERE de acordo com os horários disponíveis e locais onde elas poderiam assistir as aulas ou de forma síncrona ou gravadas. E depois das disciplinas cursadas no ERE, todas concordam que vão continuar com suas estratégias de fazer resumos, refazer exercícios, tirar dúvidas com os professores, enfim tudo o que elas já faziam antes. Posterior as aulas do ERE, têm algumas especificidades, uma delas pretende organizar melhor seu tempo para ampliar os horários de estudo e revisão da matéria, enquanto outra quer focar mais na faculdade dividindo o tempo de

estudo para todas as matérias, e as demais concordaram em equilibrar os estudos e a vida pessoal, não deixando acumular conteúdo e fazer os exercícios com mais frequência.

Em relação aos professores, foi questionado como eles podem auxiliar nas estratégias de aprendizagem e a avaliação nas disciplinas ERE. Todas concordaram que uma ótima didática é o professor apresentar em aula suas experiências profissionais fazendo ligação com o conteúdo e trazendo a luz suas ideias e formas de aprendizagem. O exemplo da vida real é importante para elas lembrarem da matéria na hora da prova e durante os exercícios, pois usam a memória visual das experiências citadas pelos professores, porém elas criticaram alguns professores por serem mais científicos e passarem listas de livros gigantes, sem aprofundar a prática.

O fato de apenas apresentar o conteúdo no estilo ‘monólogo’, sem trazer exemplos, explicando o conteúdo não é o suficiente para adquirir o conhecimento, contudo elas acham necessário que o professor tenha um material de apoio, slides com os tópicos principais e desenvolva resumos da matéria. Uma delas mencionou sobre sua percepção referente aos professores que nunca tinham trabalhado no formato de aulas online e como o ERE não era algo planejado, ou seja, foi por motivo da pandemia, estes professores não tiveram tempo o suficiente para readaptar suas aulas e, por isso, estes professores não conseguiram atingir um nível satisfatório de aprendizado perante os alunos. Faltou o equilíbrio nestes professores de um planejamento em moldar as aulas antes de começarem as atividades no ERE. Uma delas analisou também que as disciplinas não tinham um padrão, cada professor utilizava o moodle de forma diferente, alguns com muitos conteúdos, vídeos, materiais em excesso, mais material que as horas disponíveis para as aulas normais, outros professores com material mais organizado e adequado as aulas e alguns que não disponibilizavam material de apoio nenhum, só fazia aula como monólogo, não gravava a aula e não ligava a câmera.

Na pergunta sobre como as discentes se organizaram para assistir às aulas e realizar as atividades, ou por qual motivo não conseguiam assistir as aulas, relataram cada uma ter seu método e se organizavam de modo a adaptar as aulas ao seu dia a dia, seja no trabalho, em um shopping ou em casa. Na maioria das aulas síncronas elas davam prioridade em estar presentes *on line* no horário para acompanhar as aulas. Já, se fosse uma aula gravada optavam por assistir depois, durante o horário trabalho, em um shopping (com fones de ouvidos), pois em casa não conseguiria se concentrar por ter filha pequena; mencionaram também que assistir as aulas gravadas era melhor por poder escolher assistir no turno que era mais pertinente e assim deixar

outro turno para fazer exercícios e anotações extras para complementar o conteúdo, ou por poder pausar o vídeo várias vezes e acelerar o vídeo quando a aula era muito lenta. Uma das participantes relatou que teve aulas que não se adaptou a dinâmica dos professores e preferia fazer as atividades ao invés de assistir o conteúdo gravado.

A última pergunta foi se as discentes conheciam as estratégias de aprendizagem apresentadas no grupo e se estas estratégias iriam contribuir para o seu aprendizado. Uma participante relatou que:

todas aqui têm formas diferentes de estudar, são perfis diferentes, eu não sei o quanto vai contribuir porque a gente talvez já esteja mais formado na maneira como a gente aprende. Acho que é bacana porque conseguimos compreender que as pessoas são diferentes e é por isso também que exige tanto do professor ter essa adaptabilidade de conseguir aplicar várias formas para que esses públicos consigam compreender a matéria, e que também para eles tem essa questão da dificuldade da maneira de ensinar e que talvez os professores também não estejam adaptados com todas as ferramentas. Mas eu achei interessante saber da realidade das demais colegas (Participante A).

As outras alunas concordaram com o relato desta colega e acharam interessante entender como cada uma já tem a sua estratégia fixada dentro dos seus diferentes cotidianos em que se adaptaram as suas estratégias para conseguir aprender o conteúdo das aulas. Uma das alunas mencionou ainda:

Eu acredito que pouca coisa vai mudar, porque eu já me acostumei com o jeito que eu faço, mas um ponto que posso tentar mudar é escrever um pouco mais, fazer anotações, mas acho que não é uma coisa que vai fazer diferença, pois não é esse o método que resolve para mim (Participante C).

No estudo de Hirt *et al.* (2021, p. 514), nos trechos com alguns relatos dos alunos sobre como utilizam as estratégias de aprendizagem e ensino, as estratégias citadas foram: mapas mentais, cronograma de revisão da matéria, resumos, grifar partes importantes e o papel do professor na escolha das estratégias, foi citado pelos alunos:

O próprio professor estudou aquela matéria. Então, no seu processo de aprendizagem, também desenvolveu técnicas que podem ser compartilhadas com os alunos, contribuindo para o aprendizado deles. [...] Por exemplo, quando vou estudar uma matéria que nunca tive contato, inicialmente, terei dificuldade de toda forma. Então, o professor pode orientar quais os aspectos são importantes para ter um rendimento melhor/maior. Então, facilitará, utilizando a experiência dele com aquele conteúdo (Participante A1P4).

Observa-se que neste estudo, as participantes também mencionaram a importância do professor no desenvolvimento de suas estratégias e da forma como se dedicam a disciplina. Corroborando, também os achados de Bolzan e Vendruscolo (2021) e Oliveira *et al.* (2022) que as competências dos professores interferem na qualidade do aprendizado dos discentes.

Já no estudo de Boruchovith *et al.* (2006) na pergunta aberta, os alunos responderam com estratégias que já estavam na escala de aprendizagem e apenas cinco estudantes responderam com novas estratégias como; brincar de escolinha, decorar a matéria, pedir para os pais “tomarem” a lição, ler a matéria e depois fechar o caderno e falar tudo o que entendeu, estudar em grupo, usar o gravador, usar o computador, listar dúvidas, entre outras estratégias.

Em resumo, pode se inferir que os discentes utilizam estratégias de aprendizagem no período das cadeiras em modalidades ERE, assim como eles já utilizavam antes pandemia por Covid-19, tanto cognitivas quanto metacognitivas, porém, por conta da situação emergencial que se estabeleceu, os discentes tiveram que se adaptar com os novos formatos de aulas e com a utilização de novas ferramentas. Deste modo, também se evidencia que os docentes são importantes no processo de aprendizagem dos alunos estruturando essa adaptação a nova modalidade de ensino remoto, e relativamente os alunos percebem a dificuldade para um professor modelar seu processo de ensino com novas as ferramentas e para alunos que suas especificidades no processo individual de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi analisar as estratégias de aprendizagem que foram determinantes para os discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante as disciplinas cursadas no período de Ensino Remoto Emergencial para obterem êxito para concluir as disciplinas e verificar quais os possíveis métodos e preferências no estudo contábil, bem como identificar a visão dos discentes quanto ao papel do docente no uso dessas estratégias. Foi aplicado um questionário que permitiu analisar quantitativamente o uso dessas estratégias de aprendizagem e a realização de um grupo focal para análise qualitativa obtendo-se a percepção dos discentes com as estratégias de aprendizagem e a compreensão de como os professores podem incentivar seus alunos.

É possível inferir por meio dos dados coletados que os discentes utilizaram mais as estratégias metacognitivas para aprendizado das disciplinas, sendo possível identificar, também, que no ensino superior os discentes possuem um pensamento crítico em relação as estratégias e o que funciona melhor para seu processo de aprendizagem, visto que estes alunos já tiveram seus primeiros contatos de métodos de aprendizagem durante ensino fundamental e ensino

médio. Esse fato corrobora Silva e Sá (1993) quando mencionam que o bom desempenho nas tarefas acadêmicas pode ser alcançado se o aluno souber escolher as estratégias mais adequadas para seu aprendizado e avaliar seu desempenho ao longo do processo.

Assim, o estudo apresenta contribuições para as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de graduação na área contábil, a importância da adaptação e treinamento dos professores com as novas ferramentas online para aulas na modalidade ERE e a percepção dos discentes na dificuldade em relação a adaptabilidade que é exigida dos professores, visto que há diferenças de estratégias utilizadas por cada aluno, então o professor precisa implementar diferentes métodos para fazer com que os alunos compreendam a matéria.

Sugere-se como estudos futuros analisar a adaptação dos discentes no formato de aulas na modalidade ERE, com as estratégias analisadas neste estudo, se os aprendizados trouxeram mais habilidades cognitivas e metacognitivas nos estudos para as aulas após a volta das atividades presenciais e a experiência dos professores com as novas ferramentas tecnológicas que precisaram ser adaptadas às aulas durante a pandemia. Também, sugere-se realizar o mesmo estudo na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, M. F. N. L.; GHANI, S. A.; AHMAD, C. N. C.; YAHAYA, A. Students' Discourse in Learning Mathematics with Self-Regulating Strategies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 191, p. 2188-2194, 2015.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Jornal da Universidade UFRGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

BOLZAN, G.; VENDRUSCOLO, M. I. Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 32, n. 3, p. 123-164, 2021.

BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A Sychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 25, n. 60, p. 19–27, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C.; CRUVINEL, M.; PRIMI, R.; GUIMARÃES, S. E. D. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 3, p. 297-304, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000300006>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BROOKS, S. K.; WEBSTER, R. K.; SMITH, L. E.; WOODLAND, L.; WESSELY, S.; GREENBERG, N.; RUBIN, G. J. The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce. **Rapid Review of the Evidence**. The Lancet, v. 395, n. 10227, p. 912–920, 26 fev. 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8). Acesso em: 12 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

HIRT, M. S.; LEAL, E. A.; SILVA, T. D.; ROCHA NETO, I. V. Adoção de estratégias de aprendizagem por ingressantes de Ciências Contábeis de uma IES Pública de Minas Gerais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 15, n. 4, p.506-524, out/dez 2021. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v15i4.2962>. Acesso em: 05 ago. 2022.

JOU, G. I. DE; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 177–185, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-43272560201504>. Acesso em: 19 set. 2022.

KVITKO, L.; HEINZ, D.; PEREIRA, P. E. J.; PARISOTTO, I. R. S. Percepção de alunos de Pós-graduação Stricto Sensu sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem durante a pandemia COVID-19. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 19, n. 3, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.4013/base.2022.193.01>. Acesso em: 20 set. 2022.

OLIVEIRA, J. M. G.; BIANCHI, Márcia; ENGEL, C. I.; VENTURINI, L. D. B. Relação da Qualificação Docente na Esfera Acadêmica, Profissional e Pedagógica com o Conceito Preliminar do Curso em Ciências Contábeis. **Meta: Avaliação**, v. 14, n. 43 p. 416-443, 2022.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **RAUSP Management Journal**, v. 33, n. 3, p. 83-91, 1998.

PASINI, C. G. D. L.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**. Disponível em:

https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 176-197.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In.: BEUREN, I. M. (Org.). **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. p. 76-97.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100011>. Acesso em: 21 dez. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, G. E. O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em: <http://www.glaubersantos.com/calculoamostral.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1993.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório de Ensino Médio em Santa Catarina (OEMESC). Santa Catarina, abr., 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Resolução 025/2020 CEPE UFRGS**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-ERE-CEPE.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, v. 2011, n. 126, p. 45–53, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.443>

ZONATTO, V. C. S.; DALLABONA, L. F.; MOURA, G. D.; DOMINGUES, M. J. C. S.; RAUSCH, R. B. Evidências da relação entre qualificação docente e desempenho acadêmico: uma análise à luz da teoria do capital humano. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, v. 8, n. 1, p. 7-25, 2013. DOI: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v8i1.13280. Acesso em: 03 set. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO

BLOCO 01: PERFIL DO DISCENTE

- 1) Idade? _____
- 2) Qual gênero você se identifica: ()M ()F () outro ____
- 3) Em relação a sua moradia, você:
 - () Mora sozinho
 - () Mora com os pais
 - () Mora com companheiro(a)
 - () Mora com companheiro e filhos
 - () Outro: _____
- 4) Ano de ingresso no curso de Ciências Contábeis: _____
- 5) Em qual semestre efetivamente você está no curso (maior número de disciplinas)? _____
- 6) Semestre(s) em que se matriculou em disciplinas no formato ERE e quantidade de disciplinas. Caso não tenha se matriculado em algum semestre colocar 0 (zero).

Disciplinas	0	1	2	3	4	5	6	Mais de 6
Semestre								
2020/01	()	()	()	()	()	()	()	()
2020/02	()	()	()	()	()	()	()	()
2021/01	()	()	()	()	()	()	()	()
2021/02	()	()	()	()	()	()	()	()

- 7) Quais recursos tecnológicos durante as disciplinas ERE?
 - () Celular
 - () Computador/Notebook
 - () Tablet
 - () Internet dados móveis
 - () Internet fixa/banda larga
 - () Não teve acesso
 - () Outros
- 8) No período das disciplinas cursadas no ERE você exerceu alguma atividade remunerada?
 - () Sim, até 20 horas por semana
 - () Sim, entre 21 e 30 horas por semana
 - () Sim, entre 31 e 40 horas por semana
 - () Sim, mais de 40 horas por semana
 - () Não exerceu atividade remunerada durante o período das disciplinas ERE

BLOCO 02 - ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA

Neste bloco o discente deverá atribuir uma nota de 0 a 10 a cada assertiva, considerando a intensidade da concordância ou não com as afirmativas onde 0 é NUNCA e 10 é SEMPRE.

RESPONDA DE ACORDO COM AS DISCIPLINAS CURSADAS NO PERÍODO ERE

1) Você percebe quando está com dificuldades para aprender determinados assuntos ou matérias?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

2) Quando você percebe que não entendeu o que leu, você costuma parar e ler novamente?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

3) Você percebe quando não entende o que está lendo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

4) Quando você estuda, você percebe se não está conseguindo aprender?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

5) Você costuma pedir ajuda ao colega ou alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

6) Quando você estuda, você consegue perceber o quanto está aprendendo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

7) Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

8) Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

9) Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

10) Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na última hora?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

11) Você escuta música ou assiste televisão enquanto estuda ou faz a lição de casa?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()



12) Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

13) Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

14) Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

15) Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

16) Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

17) Você resume os textos que o professor pede para estudar?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

18) Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

19) Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

20) Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

21) Considerando uma nota de 0 a 10, o quanto você considera que as estratégias de aprendizagem influenciam o seu rendimento acadêmico:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Indique até três palavras, Adjetivos e/ou Substantivos que fazem parte das suas estratégias de estudos (serão utilizadas para uma nuvem de palavras)

APÊNDICE B – PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL

PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL:

- 1) O que vocês consideram mais importante no processo ensino aprendizagem?
- 2) O que vocês acham que influenciam na escolha das estratégias de aprendizagem?

- 3) Quais as estratégias de aprendizagem que vocês adotavam antes do ERE?
- 4) Quais as estratégias de aprendizagem que vocês adotaram durante a modalidade ERE?
- 5) Quais as estratégias de aprendizagem pretendem adotar para melhorar seu desempenho acadêmico?
- 6) Na opinião de vocês, como os professores podem auxiliar na adoção das estratégias de aprendizagem? A experiência dos professores foi importante para vocês conseguirem desenvolver suas estratégias de estudos?
- 7) Qual avaliação vocês fazem sobre as disciplinas cursadas na modalidade ERE? (tempo de duração, técnicas utilizadas, formato e os professores).
- 8) Como vocês se organizaram para assistir às aulas e realizar as atividades? ou do contrário, se não conseguiram, por quais motivos vocês não conseguiram desenvolver as estratégias de estudos?
- 9) Vocês conheciam as estratégias de aprendizagem apresentadas neste grupo? Na opinião de vocês elas contribuem para o aprendizado? De que forma?