

Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental em processo de alfabetização

Fabiane de Oliveira Mello¹, Paula Mariza Zedu Alliprandini²

Universidade Brasil- Brasil¹ y Universidade Estadual de Londrina² – Brasil

Esta pesquisa teve como objetivo geral verificar e analisar qualitativamente o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos com e sem dificuldades de aprendizagem em processo de alfabetização. Participaram da pesquisa 8 alunos, com 8 anos de idade, sendo 4 alunos de sala regular e 4 de sala de recursos. Foi aplicada individualmente uma entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram maior frequência no uso de estratégias cognitivas e diferenças entre os alunos dos dois grupos quanto ao uso das estratégias cognitivas e de administração de recursos. As estratégias disfuncionais apresentaram-se com maior frequência pelos alunos da sala de recursos. Sugere-se que os professores aprimorem seus conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem, possibilitando aos seus alunos uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Palavras-chave: estratégias de aprendizagem, alfabetização, Ensino Fundamental I.

Estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de primaria en proceso de alfabetización

El presente estudio tuvo como objetivo general verificar y analizar cualitativamente el repertorio de estrategias de aprendizaje utilizadas por alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en proceso de alfabetización. Los participantes fueron ocho alumnos de ocho años de edad, siendo cuatro del salón regular y cuatro del salón de recurso especial. Se recogió datos a partir de una entrevista semiestructurada individual. Los resultados evidenciaron mayor frecuencia en el uso de estrategias cognitivas y diferencias entre los alumnos de los grupos respecto al uso de las estrategias cognitivas y de administración de recursos. Las estrategias disfuncionales se presentaron con mayor frecuencia por los alumnos del salón de recurso. Se sugiere que los profesores mejoren sus conocimientos sobre estrategias de aprendizaje, posibilitando a sus alumnos un aprendizaje más significativo y autónomo.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, alfabetización, enseñanza básica I.

¹ Fonoaudióloga e pedagoga. Mestre em Ciências da Educação pela ULHT – Lisboa – PT. Mestre em Educação pela UEL – Londrina- PR. Docente da Universidade Brasil. Fonoaudióloga Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Ibaiti - PR. Endereço postal: Travessa Antônio Dônola, nº 11. Jd Meyer. Ibaiti – PR, Brasil. Contato: fabiane.mello10@gmail.com

² Pós-Doutora junto ao Departamento de Psicologia da Cornell University. Professora associada junto ao Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e membro do Comitê de ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEP/UEL). Endereço postal: Universidade Estadual de Londrina/ Departamento de Educação, Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, Campus Universitário, CEP 86.057-970, Londrina – PR, Brasil. Contato: paulaalliprandini@uel.br <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>

Learning strategies used by students from elementary school under literacy process

The general objective of this research was to verify and analyze qualitatively the repertoire of learning strategies used by students with and without learning difficulties under literacy process. Eight 8-year-old students participated in the research, being four from the Regular Education Classroom and four from the Resource Room. It was applied, individually, a semi-structured interview. The results evidenced higher frequency in the use of cognitive strategies and differences between both students' groups regarding the use of cognitive and resource administration strategies. The dysfunctional strategies showed themselves with higher frequency by the students from the Resource Room. It is suggested that the teachers improve their knowledge on learning strategies, in order to enable their students a more meaningful and autonomous learning.

Keywords: learning strategies, literacy, Elementary school I.

Stratégies d'apprentissage des élèves des écoles primaires dans le processus d'alphabétisation

L'objectif général de cette recherche était de vérifier et d'analyser qualitativement le répertoire des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves avec et sans difficultés d'apprentissage dans le processus d'alphabétisation. Huit élèves de 8 ans ont participé à la recherche, dont quatre dans une classe ordinaire et quatre dans une salle de ressources. Il a été appliqué individuellement un entretien semi-structuré. Les résultats montrent une plus grande fréquence d'utilisation des stratégies cognitives et des différences entre les élèves des deux groupes quant à l'utilisation des stratégies cognitives et de l'administration des ressources. Les stratégies dysfonctionnelles ont été présentées plus fréquemment par les élèves de la salle de ressources. Sugere-se que os professores aprimorem seus conhecimentos sobre estratégias de aprendizagem, possibilitando aos seus alunos uma aprendizagem mais significativa e autônoma.

Mots-clés: stratégies d'apprentissage, alphabétisation, École élémentaire I.

De acordo com os dados apresentados pelo INEP, em relação a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referente ao ano de 2016, no Estado do Paraná, Brasil, somente 14.9% do total de alunos avaliados estavam no nível 4 (que representa o nível mais elevado da escala de avaliação, quanto às habilidades necessárias para ler) e 40.37% estavam no nível 3. Demonstra-se com estes dados que somente 55.27% do total de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estavam nos dois últimos níveis da escala de avaliação, o que denota que aproximadamente a metade dos alunos que estavam finalizando o processo de alfabetização, ou seja, 44.73% estavam aquém do que se espera para um indivíduo alfabetizado, deixando clara a fragilidade do processo de alfabetização no Estado e a necessidade de estudos voltados a essa área.

O desenvolvimento da leitura e da escrita foi e continua sendo foco de preocupações por parte dos professores e outros profissionais. A leitura e a escrita podem ser consideradas uma das formas mais aprimoradas da comunicação humana (Sacaloski et al., 2000; Martins, 1996). Para que a criança tenha capacidades e condições em desenvolver uma boa aprendizagem é importante que ela tenha obtido alguns domínios sobre diferentes habilidades.

Fonseca (1995) explica que para que a aprendizagem ocorra deve-se observar e perceber as potencialidades e dificuldades apresentadas pelo aprendiz, de modo especial em relação às funções de processamento: atenção, percepção, planificação e psicomotricidade.

No intuito de compreender tais questões lança-se mão da Psicologia Cognitiva, pautada na Teoria do Processamento da Informação, que defende o uso de Estratégias de Aprendizagem para facilitar, dentre outros aspectos, a assimilação e o armazenamento das informações pelos alunos, uma vez que é caracterizada como um campo da Psicologia que “trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação.” (Sternberg, 2000, p. 22).

As estratégias de aprendizagem são consideradas um conjunto de instrumentos que podem ser utilizados, sob forma de tomada de decisões, que consiste em selecionar conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para chegar ao cumprimento de um objetivo proposto. Assim, Pozo (2002) define estratégias como o “uso deliberado e planejado de uma sequência composta de procedimentos dirigida para alcançar uma meta estabelecida”. (p. 236).

Sendo assim, acabam sendo consideradas como recursos que podem ser ensinadas aos alunos, desde que os professores realizem esse ensinar a aprender com direção e propósito. (Oliveira et al., 2011).

Atualmente, o desafio está em identificar e analisar os principais processos de aprendizagem, auxiliando os sujeitos a serem mais ativos, autônomos e autorregulados, sendo estas características fundamentais para que o indivíduo de adequar às exigências das transformações sociais. (Figueira, citado por Sousa, 2006).

Nesta pesquisa utilizou-se a classificação descrita por Boruchovitch (2006), Oliveira (2008), Santos e Zeronini (2010) sobre as estratégias de aprendizagem, compreendidas como estratégias cognitivas e metacognitivas. De acordo com os autores, as estratégias cognitivas são utilizadas pelo aluno para organizar, armazenar e elaborar informações sobre seus estudos. Estão relacionadas com a solução de tarefas proporcionando um armazenamento eficiente da informação. Já as estratégias metacognitivas, relacionam-se com o pensar sobre a própria aprendizagem e dessa forma exige maior grau de complexidade do sujeito, pois há a necessidade de utilizá-las para regular o próprio pensamento.

Segundo Dembo, citado por Boruchovitch (1999), as estratégias cognitivas ainda podem ser compreendidas como estratégias que requerem atividades de ensaio, que envolve as ações de repetir, copiar e sublinhar; de elaboração, que se relaciona com o ato de parafrasear, resumir, anotar e criar analogias; e por fim de organização, que se relaciona com selecionar ideias, usar roteiros e mapas. Para o autor, as estratégias metacognitivas envolvem o autoconhecimento da pessoa, o grau de importância e significado que atribui às atividades acadêmicas. Além disso, estariam relacionadas com planejamento, que permite estabelecer

metas; de monitoramento, que envolve autotestagem, atenção, compreensão e uso de estratégias para executar as atividades; e regulação para ajustar a velocidade, reler, rever o uso das estratégias e modificá-las de acordo com a necessidade, assim como ajustar o ambiente para executar melhor as atividades acadêmicas.

Porém, além de conhecer e também compreender quando e como utilizar as estratégias de aprendizagem, é necessário que o aluno tenha motivação para conseguir colocá-las em prática. A motivação pode ser compreendida como algo que faz uma pessoa agir, modificar seu curso em direção a um objetivo ou persistir em uma atividade. (Boruchovitch & Bzuneck, 2010; Bzuneck, 2009), também está ligada diretamente à aprendizagem e assim, um aluno motivado acaba por executar melhor suas potencialidades para promoção da própria aprendizagem. (Sisto et al., 2001).

De acordo com Pintrich (1999) o uso das estratégias de Administração de Recursos se refere ao conjunto de estratégias que auxiliam o aluno a fazer a gestão do ambiente e dos recursos disponíveis. Tais recursos se relacionam a administração do tempo para o estudo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e do pedido de ajuda. Além disso, pode ser adotada para o controle de aspectos internos do aluno, como eliminar distrações do ambiente e auxiliar na busca por informações em materiais complementares, que estaria relacionado aos aspectos contextuais.

No caso da estratégia de Autorregulação Social, as relações interpessoais são a chave para sua utilização, pois a ação que o aprendiz precisa realizar é a de pedir ajuda em caso de dúvidas, estudar em grupo, discutir o conteúdo e pedir para tomar a matéria, caso sinta necessidade de compreender melhor o conteúdo. (Boruchovitch & Santos, 2015).

Vale ressaltar que o uso da cognição e metacognição permite o armazenamento de elementos de informação ou representação de determinado acontecimento, ou seja, a nova informação é incorporada às informações já armazenadas. (Neves, 2007). Assim, o treino das estratégias cognitivas e metacognitivas têm originado melhores resultados em termos de rendimento escolar, o que demonstra que “a efi-

cácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar”. (Ribeiro, 2003, p. 115).

Quanto às estratégias disfuncionais, De acordo com Oliveira et al. (2010), as estratégias de aprendizagem são consideradas disfuncionais quando são prejudiciais ou ineficazes ao processo de aprendizagem.

De acordo com Prates et al. (2016), novos estudos sobre as estratégias de aprendizagem em escolares do Ensino Fundamental precisam ser realizados, visto que algumas limitações foram elencadas em seus estudos, e dessa forma apresentam como necessárias outras pesquisas que envolvam análises dos efeitos do ano escolar, idade e gênero, análise dos tipos de estratégias utilizadas em cada um dos fatores da EAVAP – EF, entre outras.

Cabe enfatizar os estudos de Souza (1997), em que mostra que os professores, no início da alfabetização de seus alunos, tendem a fazer um pré-diagnóstico dos mesmos, considerando que não são capazes de aprender e acabam responsabilizando os alunos por suas dificuldades escolares.

Para Boruchovitch (2004) “O desenvolvimento da consciência do processamento cognitivo ocorre em torno de seis ou sete anos [. . .]” e a partir disso “[. . .] a criança passa a aprender a dirigir e monitorar sua aprendizagem, pensamento e resolução de problema de forma mais confiável e independente [. . .]”. (p. 66). Diante dessa afirmação, percebe-se que a criança em idade de alfabetização tem condições de utilizar as estratégias de aprendizagem e com isso potencializar seu aprendizado de maneira geral. Porém, há poucos estudos sobre o uso das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em fase de alfabetização, podendo ser citado os de Portilho e Sá Küster (2006) e Portilho e Dreher (2012).

De acordo com Portilho e Dreher (2012) os alunos utilizam um planejamento parcial, visto que muitas ações estão baseadas na atitude e referencial do professor; apresentam um certo controle sobre a atividade e além disso “enquanto os alunos não tiverem consciência do que

pensam sobre suas próprias ações ao aprender (dificuldades, facilidades, estratégias etc.), continuaremos sem acesso ao mundo cognitivo que existe em cada criança e sem possibilidade de ajudá-las.” (p.194).

O objetivo geral deste trabalho foi verificar e analisar qualitativamente o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem em processo de alfabetização, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I.

Método

Para este estudo foi realizado um estudo de caso, por meio de entrevista semiestruturada, de caráter qualitativo.

Segundo Yin (2010, p. 39) “[. . .] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.”

Para a concretização da pesquisa utilizou-se de uma entrevista semiestruturada para favorecer a descrição dos fenômenos, e também possibilitar “[. . .] sua explicitação e a compreensão de sua totalidade[. . .]” (Triviño, 1987, p. 152), pretendendo a proposição de questionamentos básicos, fundamentados em teorias e hipóteses, tanto das estratégias de aprendizagem, quanto do processo de aquisição da leitura e da escrita no período de alfabetização, que garantam amplo campo para novos questionamentos, não somente para categorizar os achados, mas também levantar indicadores que sinalizem transformações futuras.

Participantes

Participaram da pesquisa 8 alunos de uma escola do ensino regular da zona urbana do município de Ibaiti-PR/Brasil, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I, sendo 4 alunos da sala regular que não apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e 4 alunos matriculados em sala de recursos multifuncional do tipo I que apresentavam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

Os alunos com dificuldades foram selecionados tendo como critério a seleção por meio de relatórios de encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I que apontavam dificuldades de leitura e escrita por parte dos alunos. Ao considerar o número de alunos selecionados que frequentavam sala de recursos, os alunos sem queixa de dificuldades de aprendizagem foram selecionados por meio de uma amostragem não probabilística, tendo como critério estarem matriculados no mesmo período e na mesma sala de aula regular, corresponder em número e proporção de gênero em relação ao grupo com dificuldades.

Instrumentos

A pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com perguntas abertas e fechadas. O roteiro da entrevista semiestruturada foi composto por 13 perguntas, sendo 8 questões fechadas, que continham espaço para a justificativa de suas respostas, e 5 questões abertas. Preocupou-se em investigar, por meio das questões apresentadas aos alunos, suas atitudes e pensamentos diante das situações de aprendizagem em sala de aula e em outros contextos, fora o ambiente da escola. A seguir apresenta-se, como exemplo, algumas questões da entrevista:

- Quando a professora está explicando o som das letrinhas, o que você fica fazendo ou pensando?
- Quando você está em sua casa, e precisa fazer alguma tarefa sobre as letrinhas, o que você faz para tentar lembrar o que a professora ensinou?
- Quando a professora está ensinando uma letrinha/palavrinha/nova, você presta atenção em outra coisa? () nunca () às vezes () sempre. Por que você faz isso?

Você pede ajuda a alguém quando não entende alguma letrinha/palavrinha que a professora explicou? () nunca () às vezes () sempre. Por que você pede ajuda?

Procedimento

Após o projeto tramitar e ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEL (parecer nº 2310917) foi solicitado aos pais ou responsáveis dos alunos a autorização para que seus filhos pudessem participar da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas na própria escola, em ambiente livre de poluição sonora e de situações que pudessem tirar a atenção do aluno durante a entrevista. A pesquisadora, juntamente com a professora da sala regular do 2º ano realizaram sorteio dos alunos a serem entrevistados. Os alunos foram retirados da sala de aula, em horário estabelecido pelas professoras, para que não houvesse prejuízo à aprendizagem dos mesmos. As entrevistas foram gravadas e aplicadas individualmente, realizadas com tempo médio de 20 minutos cada entrevista. Na sequência, as respostas foram transcritas utilizando letras do alfabeto e números para codificação. Vale ressaltar que a pesquisadora assinou uma declaração de responsabilidade de guarda e uso de banco de dados dos achados das entrevistas, caso considere importante utilizar os achados em pesquisas posteriores.

Análise dos dados

Após o levantamento das respostas sobre as estratégias utilizadas, por meio das entrevistas realizadas, foram criadas categorias de análise, previamente selecionadas de acordo com a classificação utilizada por Boruchovitch (2006), Oliveira (2008), Santos e Zeronini (2010) sobre as estratégias de aprendizagem, compreendidas como estratégias cognitivas e metacognitivas, que puderam auxiliar a compreensão do uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos com e sem dificuldades de leitura e de escrita do nível de ensino em questão.

Para tanto, utilizou-se dos fundamentos de análise de conteúdo, especificamente da análise categorial, que segundo Bardin (2009, p.46): “A análise de conteúdo, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares.”

Durante o processo de análise, e seguindo a ideia de dedução de Bardin (2009), com base em indicadores reconstruídos, por meio das falas dos alunos, organizou-se as categorias de análise e a seguir os resultados serão apresentados.

Resultados

Os alunos foram representados nesta pesquisa pelas letras do alfabeto e números, sendo utilizados os números 1, 2, 3 e 4 para os alunos da Sala Regular e as vogais A, E, I e O para os alunos da Sala de Recursos.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a frequência relativa de resposta apresentadas pelos dois grupos de alunos.

Tabela 1

Frequência relativa das categorias de resposta apresentadas pelos alunos da Sala Regular e Sala de Recursos.

Categorias de resposta	Sala Regular	Sala de Recursos	Total
Pedir ajuda	4 (6.89%)	5 (10.86%)	9
Manter a atenção	4 (6.89%)	5 (10.86%)	9
Repetir	8 (13.79%)	1 (2.17%)	9
Dispersão	3 (5.17%)	5 (10.86%)	8
Percebem ter dificuldades de aprendizagem	4 (6.89%)	4 (8.69%)	8
Ler	2 (3.44%)	5 (10.86%)	7
Escrever	7 (12.06%)	0 (0%)	7
Pensar	5 (8.62%)	1 (2.17%)	6
Fazer tarefa	1 (1.72%)	5 (10.86%)	6
Motivação para aprender	4 (6.89%)	2 (4.34%)	6
Ter local definido para estudar	4 (6.89%)	2 (4.34%)	6
Ter horário para estudar	2 (3.44%)	3 (6.52%)	5
Copiar	4 (6.89%)	0 (0%)	4
Rememorar	2 (3.44%)	1 (2.17%)	3

Categorias de resposta	Sala Regular	Sala de Recursos	Total
Não ter horário para estudar	2 (3.44%)	1 (2.17%)	3
Cansar	0 (0%)	2 (4.34%)	2
Não ter local definido para estudar	0 (0%)	2 (4.34%)	2
Persistir na tarefa	2 (3.44%)	0 (0%)	2
Conversar	0 (0%)	1 (2.17%)	1
Brincar	0 (0%)	1 (2.17%)	1

Fonte: As autoras (2020).

De acordo com as categorias de resposta apresentadas na Tabela 1, observou-se que “pedir ajuda”, “manter a atenção” e “repetir” foram as mais mencionadas pelos alunos, com 9 menções cada, seguidas das categorias “dispersão” e “percebem ter dificuldades de aprendizagem” mencionadas 8 vezes cada uma, enquanto “ler” e “escrever” foram citadas 7 vezes.

Ao comparar a frequência apresentada pelos dois grupos (Tabela 1), é possível observar diferenças no uso das estratégias de aprendizagem entre os dois grupos, em especial em relação as categorias: “repetir” que foi mais mencionada pelo grupo de alunos da Sala Regular, com 8 (13.79%) menções em detrimento a 1 (2.17%) menção feita pelo grupo de alunos da Sala de Recursos; “escrever”, citada somente pelos alunos da Sala Regular (7 – 12.06%); “pensar” que foi reportada 5 vezes (8.62%) pelos alunos da Sala Regular e somente 1 vez (2.17%) pelos alunos da Sala de Recursos; “copiar” mencionada 4 vezes (6.89%) somente pelos alunos da Sala Regular; “persistir na tarefa” mencionada 2 vezes (3.44%) pelos alunos da Sala Regular; “ler” mencionada 5 vezes (10.86%) pelos alunos da Sala de Recursos e somente 2 vezes (3.44%) pelos alunos da Sala Regular e “fazer tarefa”, citada 5 vezes (10.86%) pelos alunos da Sala de Recursos, enquanto os alunos da Sala Regular a citaram somente 1 vez (1.72%). Além disso, somente os alunos da Sala de Recursos mencionaram as categorias “cansar” e “não ter local definido para estudar”, mencionadas 2 vezes (4.34%) cada, e “conversar” e “brincar”, citadas 1 vez (2.17%) cada.

Em relação as categorias “pedir ajuda”, “manter a atenção”, “dispersão”, “ter horário para estudar”, “rememorar” e “não ter horário para estudar” foram mencionadas pelos dois grupos de forma aproximada. Somente a categoria “percebem ter dificuldades de aprendizagem” receberam o mesmo número de menções pelos dois grupos.

A seguir, a Tabela 2 traz a relação entre as categorias de resposta apresentadas na Tabela 1, de acordo com a classificação adotada para a realização deste trabalho acerca das Estratégias de Aprendizagem e a frequência relativa e comparação entre os grupos no que se refere ao uso delas.

Tabela 2

Frequência relativa e comparação das categorias de resposta obtidas pelos grupos de acordo com a classificação acerca das Estratégias de Aprendizagem

Estratégias	Categorias de resposta	Sala Regular	Sala de Recursos
Cognitivas	Repetir	8 (13.79%)	1 (2.17%)
	Pensar	5 (8.62%)	1 (2.17%)
	Escrever	7 (12.06%)	0 (0%)
	Ler	2 (3.44%)	5 (10.86%)
	Copiar	4 (6.89%)	0 (0%)
	Fazer tarefa	1 (1.72%)	5 (10.86%)
Total		27 (46.55%)	12 (26.08%)
Metacognitivas	Manter a atenção	4 (6.89%)	5 (10.86%)
	Percebem ter dificuldades de aprendizagem	4 (6.89%)	4 (6.89%)
	Rememorar	2 (3.44%)	1 (2.17%)
Total		10 (17.24%)	10 (21.73%)
Administração de recursos	Ter local definido para estudar	4 (6.89%)	2 (4.34%)
	Ter horário para estudar	2 (3.44%)	3 (6.52%)
	Persistir na tarefa	2 (3.44%)	0 (0%)
Total		8 (13.79%)	5 (10.86%)
Autorregulação social	Pedir ajuda	4 (6.89%)	5 (10.86%)
Total		4 (6.89%)	5 (10.86%)

Estratégias	Categorias de resposta	Sala Regular	Sala de Recursos
Fator motivacional	Motivação para aprender	4 (6.89%)	2 (4.34%)
Total		4 (6.89%)	2 (4.34%)
Estratégias disfuncionais	Brincar	0 (0%)	1 (2.17%)
	Conversar	0 (0%)	1 (2.17%)
	Dispersão	3 (5.17%)	5 (10.86%)
Total		3 (5.17%)	7 (15.21%)

Fonte: As autoras (2020).

Ao que se pode notar na Tabela 2, de acordo com a classificação sobre as estratégias de aprendizagem adotada neste estudo e apresentadas anteriormente, a maior parte das categorias apresentadas nos resultados e utilizadas pelos alunos dos dois grupos fazem parte das estratégias cognitivas, sendo elas: “repetir”, “pensar”, “escrever”, “ler”, “copiar” e “fazer tarefa”.

Já as categorias apresentadas, que fazem parte das estratégias meta-cognitivas, foram mencionadas em segundo lugar pelos dois grupos, sendo representadas pelas categorias “manter a atenção”, “percebem ter dificuldades de aprendizagem” e “rememorar”.

Em terceiro lugar, as estratégias mais mencionadas pelo grupo de alunos da Sala Regular foram as Estratégias de Administração de Recursos e pelo grupo da Sala de Recursos, foram as Estratégias Disfuncionais.

O fator motivacional, representado neste estudo por “motivação para aprender” foi citado 4 vezes (6.89%) pelos alunos da Sala Regular e 2 vezes (4.34%) pelos alunos da Sala de Recursos. Além disso, verificou-se também que a categoria “pedir ajuda”, relacionada à autor-regulação social, foi citada 5 vezes (10.86%) pelos alunos da Sala de Recursos e 4 vezes (6.89%) pelos alunos da Sala Regular.

Em relação às categorias de resposta consideradas Estratégias Disfuncionais (3), que são consideradas prejudiciais ou ineficazes ao processo de aprendizagem (Oliveira et al., 2010) e dessa forma se relacionam com uma possível dificuldade dos alunos em utilizar as

estratégias de aprendizagem, pode-se observar que o grupo de alunos da Sala de Recursos as mencionaram com maior frequência (7 vezes – 15.21%), enquanto os alunos da Sala Regular as citaram somente 3 vezes (5.17%), sendo a categoria “dispersão” a mais mencionada.

A discussão dos dados obtidos, que será apresentada a seguir, foi realizada a partir dos relatos dos alunos pesquisados, e está baseada na classificação das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, de recursos internos e contextuais e de autorregulação social, fator motivacional e estratégias disfuncionais (Dembo, 1994, Garner & Alexander, 1989; Boruchovitch & Santos, 2015; Pintrich, 1999; Oliveira et al., 2010).

Discussão

A partir da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, percebe-se que o repertório de estratégias cognitivas se sobressaiu em relação ao uso das demais estratégias, como descrito por Oliveira et al. (2008) em que relatam que em crianças menores, as estratégias cognitivas são utilizadas com maior frequência do que as metacognitivas e que estas passam a ser mais utilizadas por alunos mais velhos.

Segundo Dembo, citado por Boruchovitch (1999); Weinstein e Meyer (1983) as estratégias cognitivas podem ser compreendidas como estratégias que requerem atividades de ensaio, que envolve as ações de repetir, copiar, sublinhar; de elaboração, que se relaciona com o ato de parafrasear, resumir, anotar e criar analogias; e por fim de organização, que se relaciona com selecionar ideias, usar roteiros e mapas. Como pode ser observado na tabela 2 a ação de “repetir” foi a mais mencionada pelos alunos da sala regular (7), enquanto “ler” foi a mais citada pelos alunos da sala de recursos (5).

De acordo com Bzuneck (2004) e Portilho e Sá Küster (2006), o ato de repetir se dá logo em seguida da ação de manter a atenção, para que a informação possa permanecer tempo suficiente para ser levada até a memória de curta e longa duração. Nesse sentido, pode-se inferir que

o fato dos alunos da Sala Regular utilizarem esta estratégia com maior frequência possa estar contribuindo para o sucesso escolar e consequentemente, destacando aos alunos sobre a importância de repetirem o conteúdo ensinado pela professora à medida que este ato pode estar facilitando o armazenamento do novo conteúdo. O uso desta estratégia também pode estar relacionada a tendência dos alunos seguirem as orientações passadas pela professora. (Portilho & Dreher, 2012).

Em relação à estratégia “ler”, que tratava sobre o treino dos sons e escrita de novas letras, os alunos da sala de recursos a mencionaram mais frequentemente. Este dado pode demonstrar que mesmo os alunos da sala de recursos, que apresentam dificuldades de leitura e escrita tentam utilizar esta estratégia como facilitadora do processo de alfabetização. Tal situação pode-se dar por seguirem as orientações passadas pela professora, como pode ser observado na fala do Aluno A: “Não uso nada só leio, uso o caderno e leio o que a professora fez na sala de aula”.

O uso das estratégias metacognitivas foi mencionada em segundo lugar pelos dois grupos e de acordo com Ribeiro (2003) o treino das estratégias de aprendizagem têm originado melhores resultados em termos de rendimento escolar, o que demonstra que “a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar”. (p. 115).

Segundo Pintrich (1999), Zamora; Rubilar e Ramos (2004) as estratégias metacognitivas se relacionam com o pensar sobre a própria aprendizagem e dessa forma exige maior grau de complexidade do sujeito, pois há a necessidade de utilizá-las para regular o próprio planejamento, sendo que esse tipo de estratégia diz respeito ao planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem.

A categoria “manter atenção”, classificada como estratégia metacognitiva, foi apresentada com maior frequência quando os alunos foram questionados sobre suas atitudes em situações em que a professora estava aplicando atividades direcionadas ou fazendo a explicação de algum conteúdo novo. Por um outro lado, em situações

de aprendizagem sem direcionamento específico da professora ou ainda em situação que não requeriam explicação da professora, ou seja, em situações que os mesmos tinham liberdade para executarem as atividades por conta própria, a frequência da resposta “manter atenção” diminuiu. Este dado vem confirmar mais uma vez o exposto por Portilho e Dreher (2012), no que se refere à necessidade dos alunos em basear-se na atitude e referencial do professor.

Como pode ser observado na tabela 2, as estratégias “ter local definido para estudar” e “ter horário para estudar”, cujas respostas dos dois grupos foram equilibradas, e ainda “persistir na tarefa” que foi mais mencionada pelos alunos da Sala Regular estão relacionadas ao uso das Estratégias de Administração de Recursos, que segundo Pintrich (1999) se refere ao conjunto de estratégias que auxiliam o aluno a fazer a gestão do ambiente e dos recursos disponíveis, assim como quando o aluno se esforça para manter-se calmo, não desistir de realizar a tarefa mesmo sendo tediosa ou difícil.

Em relação a “ter local definido para estudar”, pode-se verificar que estão relacionadas com o controle dos aspectos internos do aluno, pois optam por um lugar adequado e que auxilie os mesmos a não perder a atenção na realização da atividade, como pode ser visto na fala do aluno 4, quando diz: “No meu quarto (...) Porque lá é fresquinho e ninguém atrapalha”.

Quanto a “ter horário para estudar”, mencionada de maneira equilibrada entre os dois grupos, pode-se verificar que, mesmo não existindo um consenso entre os respondentes sobre um horário, já que em suas respostas houve uma diversidade de horários considerados adequados ou preferidos para a realização das tarefas de casa, o que chama a atenção é que a maioria dos alunos concordam em dizer que preferem um determinado horário, pois se referem à horários em que conseguem ter maior atenção na atividade, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Sim. De noite. Porque nesse horário eu tomo banho e vou fazer a tarefa, é mais quieto.” (Aluno 2)

“Sim. Na hora que eu chego da escola. Porque depois eu fico muito cansado.” (Aluno 1).

Dessa forma, pode-se dizer que os alunos que mencionaram ter ou preferir um horário para estudar parecem compreender a importância da administração de recursos para facilitar seu processo de aprendizagem. (Pintrich, 1999).

Para Boruchovitch e Santos (2015), “pedir ajuda” se enquadram nas estratégias de Autorregulação Social, que trazem as relações interpessoais como a chave para tal utilização, pois a ação que o aprendiz precisa realizar é a de pedir ajuda em caso de dúvidas, assim como estudar em grupo e discutir o conteúdo, caso sinta necessidade de compreender melhor o conteúdo. Outra interpretação complementar a esta, levando-se em consideração o número de menções por grupo, é o fato de que a ação de “pedir ajuda” pode ser uma orientação realizada pela professora, pois segundo Portilho e Dreher (2012) muitas ações dos alunos estão baseadas na atitude e referencial do professor, o que também pode explicar o maior número de menções realizadas pelos alunos da sala de recursos, já que podem ser orientados a realizar tal ação, tanto pela professora da sala regular, como pela professora da sala de recursos.

O fator motivacional pode ser observado na categoria “motivação para aprender”, que foi mencionada pelos dois grupos. A motivação é uma grande aliada da aprendizagem, pois sem motivação o processo de aprendizagem deixa ter significado (Leite & cols, 2005), tal situação pode ser observada de forma clara na fala do Aluno A, sobre gostar de estudar e fazer tarefas: “Gosto. Porque eu posso aprender. Eu aprendi muitas coisas”.

As Estratégias Disfuncionais são consideradas prejudiciais ou ineficazes ao processo de aprendizagem (Oliveira; Boruchovitch & Santos, 2010). Dessa forma, todas as respostas que denotaram o uso inadequado de estratégias de aprendizagem foram incluídas como Estratégias Disfuncionais.

A resposta “dispersão” chamou a atenção pelo fato de ter sido citada 5 vezes pelos alunos da sala de recursos e 3 vezes pelos alunos da sala regular, o que demonstra que os alunos da sala de recursos se dispersam com maior frequência do que os alunos da sala regular. Conforme pode

ser observado na fala do Aluno I: “Fico conversando, e não aprendo” que também pode estar relacionada à postura e fala da professora, pois pode estar verbalizando para os alunos que os mesmos não aprendem por fazerem bagunça ou conversarem, e como a professora é vista como a figura de autoridade e de maior conhecimento da sala de aula, o aluno acaba por internalizar a situação posta em sua fala, o que confirma novamente a indicação de Portilho e Dreher (2012), ao indicar que muitas das ações dos alunos são baseadas na atitude do professor.

De uma maneira geral estes dados indicam a necessidade de novos estudos, mais pormenorizados para cada faixa-etária, no intuito de verificar de forma mais minuciosa as especificidades do uso das estratégias de aprendizagem em relação à faixa etária dos alunos e as séries escolares em que estão matriculados, para que assim possa ser verificado de forma mais adequada os questionamentos levantados e a partir disso sugerir planos de intervenção de acordo com as características e necessidades específicas de cada faixa etária.

Assim, se fazem necessárias novas pesquisas, novas reflexões acerca do tema em questão para que se possa dar suporte às escolas e professores, para que os mesmos proporcionem aos alunos o desenvolvimento da autorreflexão e da capacidade de identificar seus processos de aprendizagem, desde o início da escolarização, e principalmente no processo de alfabetização, para que se reconheçam como indivíduos ativos da sua própria aprendizagem e alcancem os objetivos propostos em relação a uma aprendizagem adequada.

Dessa forma, a compreensão da utilização das estratégias de aprendizagem, à luz da Teoria do Processamento de Informações, no processo de alfabetização passa a ser uma possibilidade de contribuir para um trabalho pedagógico que auxilie na melhora do desempenho escolar, além de cooperar para que os alunos se tornem mais ativos em seu processo de aprendizagem e se tornem conscientes do uso dessas estratégias, além de ser um fator importante para o planejamento e ação pedagógica.

Referências

- Alliprandini, P. M. Z., & Silva, M. A. F. (2014) O Processamento de informação de professores egressos de instituições do norte do Paraná em relação à Teoria do Processamento da Informação e suas implicações educacionais. *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*, 8(4), 988-1005. <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i4.4920>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (5a ed). Edições 70.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. et al. (2006). A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Teoria e Pesquisa*, 22(3), 297-304.
- Boruchovitch, E. (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.) (2010), *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola* (pp. 55-88) (2a ed.). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Vozes.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. (2a ed.). Artmed.
- Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto.
- Manzini, E. J. A (1990/1991) Entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27(1), 149-158.
- Manzini, E.J. (2003) Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. Em M. C. Marquenez; M. A. Almeida; S. Omote. (Orgs.), *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Edue.
- Martins, C. C. (org). (1996). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Vozes.

- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. (2011) Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental: análise por gênero, série e idade. *Psico*, 42(1), 98-105.
- Oliveira, K. L. (2008) *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. (Tese de Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Portilho, E. M. L., & Kuster, S. M. G. (2006) Estratégias de Aprendizagem na Criança em Processo de Alfabetização. *Revista Psicopedagogia*, 23(70), 23-29.
- Portilho, E. M. L., & Dreher, S. A. S. (2012) Categorias Metacognitivas como Subsídio À Prática Educativa. *Educação E Pesquisa*, 38(1), 181-196.
- Pozo, J. L. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Artmed Editora.
- Santos, A. A. A., & Zeronini, R. (2010) Escalas de metas de realização como medida da motivação para a aprendizagem. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44(2), 291-298.
- Sacaloski, M., Alavarsi, E., & Guerra, G. R. (2000). *Fonoaudiologia na Escola*. Lovise.
- Sousa, P. M. L. (2006, agosto 28) Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0295.pdf>.
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o problema de uma visão de mundo. Em A. M., Machado, & M. P. R. Souza, *Psicologia Escolar em busca de novos rumos*. Casa do Psicólogo.
- Sisto, F. F., Batista, M. A., Ferreira, C. E. B., Pavarini, M. L. C., Oliveira, J. C. S., Oliveira, R., Oliveira, S. M. S. S., & Santos, A. (2001). Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno* (pp. 167-183). Vozes.

- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Teixeira, A.R., & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 279-288.
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. Pesquisa Qualitativa em Educação. Atlas.
- Yin, R. K. (2010) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4a ed.). Bookman.

Recibido: 2020-10-27

Revisado: 2022-03-04

Aceptado: 2022-03-27