

ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM UTILIZADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Learning and study strategies used by high school students

Ana Cecília de Medeiros Maciel^I, Liliane Ferreira Neves Inglez de Souza^{II}, Marilda Aparecida Dantas^{III}

^IUniversidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação.

nani@yazigi.com

^{II}Universidade Paulista. Doutora em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP). lfnaves@terra.com.br

^{III}Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Psicologia Educacional (UNICAMP).

marildapsi@uol.com.br

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas por 534 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do Estado de São Paulo. Foram utilizados um questionário de caracterização e o Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem. A aplicação dos instrumentos foi coletiva e feita em sala de aula. Os resultados indicaram as estratégias mais e menos utilizadas por todos os estudantes. Quando observados os resultados por série, nota-se que os estudantes da 1ª série apresentaram média maior do que as dos demais séries, e quando se considera o turno, os estudantes do noturno se destacaram. Vale ressaltar que o uso eficaz de estratégias de estudo e aprendizagem está associado a fatores motivacionais e autorregulatórios. Sugerem-se investigações que contemplem variáveis relacionadas a tais aspectos, incluindo-se questões referentes ao desempenho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *estratégias de estudo. Ensino Médio. Motivação.*

ABSTRACT

This study's objective was to identify and analyse the learning and study strategies used by 534 high school students from public schools of São Paulo State. Researchers used a characterization questionnaire and the Learning and Study Strategies Inventory. Both instruments were collectively applied in the classroom. Results indicated the most and the least used strategies by all students. When observing the results by school year, freshmen students have a higher average than the students from other school years. When observing the results by class period, the students from the night classes presented higher scores. It is important to highlight that the efficacious use of study and learning strategies is related to motivational and self-regulated factors. The researchers suggest investigations that encompass variables related to such aspects including school performance.

KEYWORDS: *learning strategies, high school, motivation.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a discutir a questão das estratégias de estudo e aprendizagem utilizadas por estudantes do Ensino Médio. As estratégias se referem, segundo Pozo (1996), a uma sequência planejada de atividades realizadas pelo sujeito, a fim de aprender algo. Para iniciar esta discussão, apresentam-se algumas definições de estratégias de aprendizagem encontradas na literatura. Em seguida, são mostrados dados da pesquisa realizada com estudantes do Ensino Médio e, por último, são discutidas as implicações educacionais destes resultados, incluindo características de programas voltados à sua instrução.

De acordo com Schunk e Zimmerman (2003), as estratégias de aprendizagem compreendem três tipos:

- 1- estratégias de *ensaio*, como repetir informação, grifar ou resumir texto;
- 2- estratégias de *elaboração*, que envolvem o uso de imagens mentais (*imagering*): estratégias de memorização, questionamentos, fazer anotações, e paráfrases (reescrever com as próprias palavras);
- 3- estratégias de *organização*, como destacar ideias principais de um texto, mapear ideias centrais de determinado conteúdo e identificar suas inter-relações.

Embora existam diferentes classificações das estratégias, a distinção mais corrente na literatura verifica-se entre estratégias cognitivas e metacognitivas. Com base em autores como Dembo e Seli (1994); Garner e Alexander (1989), McWhaw e Abrami (2001), pode-se apontar que:

- as estratégias *cognitivas* dizem respeito a comportamentos e pensamentos que propiciem um armazenamento mais eficaz da informação, ou ainda, atividades direcionadas ao progresso cognitivo (exemplo: ensaio, elaboração, e organização);
- as estratégias *metacognitivas* constituem procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento, e avaliar se o uso das estratégias cognitivas está produzindo os resultados esperados (exemplo: relacionar ideias de diferentes disciplinas).

Estas estratégias podem auxiliar o estudante a regular, em certa medida, seus próprios processos de aprendizagem, propiciando uma aprendizagem autorregulada. No contexto acadêmico, a autorregulação tem sido estudada em seus aspectos motivacionais e cognitivos e com grande frequência é traduzida em termos de uso de estratégias. Em linhas gerais, a aprendizagem autorregulada envolve dois tipos de conhecimento: *da tarefa* (saber o quê, onde e como se deve aprender) e *autoconhecimento* de capacidades, interesses e atitudes (Schunk & Zimmerman, 2003). Dizendo de outra forma, podemos afirmar que é necessário o aluno estar consciente da natureza e exigências impostas pela tarefa (Lopes da Silva, 2004), bem como conhecer suas habilidades para lidar com estas exigências. Dembo e Seli (2004) assinalaram que o uso de estratégias pode ajudar o estudante a melhorar o gerenciamento de tempo, adquirir conhecimentos complexos, administrar o ambiente, desenvolver um pensamento crítico e procurar ajuda extra fora da classe, se necessário. Desta forma, considera-se desejável a utilização, pelos estudantes, de estratégias que possam proporcionar um armazenamento mais duradouro e significativo do material a ser aprendido.

Para melhor compreender o uso de estratégias por estudantes do Ensino Médio foi realizada a presente pesquisa. Para tanto, utilizou-se um instrumento baseado na teoria do processamento da informação (Pozo, 1996; Sternberg, 2000) a qual pressupõe que a aprendizagem envolve a aquisição, armazenamento e utilização da informação.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta investigação 534 estudantes do Ensino Médio, sendo que 183 cursavam a 1ª série, 193 estudantes cursavam a 2ª série e 155 estudantes cursavam a 3ª série do Ensino Médio (3 participantes não indicaram a série). 64,6% (n=345) dos participantes eram do sexo feminino. A idade dos estudantes variou entre 14 e 24 anos e média foi de 15,97. Os estudantes frequentavam a escola em diferentes turnos, sendo que 50,93% (n=272) dos estudantes frequentavam a escola no turno matutino, 41,01% (n=219) no turno noturno e 7,86% (n=42) no turno vespertino (1 participante não respondeu essa questão). Dos estudantes pesquisados, a maioria (99,6 %, n=529) pretende concluir o Ensino Médio e

ingressar no Ensino Superior (93,4%, n=499). Apenas cinco alunos (6,6%) não demonstraram esta intenção. Quanto à condição de exercer atividade de trabalho remunerado, 30,8% (n=163) dos estudantes declararam-se trabalhadores.

Materiais

Os participantes responderam ao questionário de caracterização socioeconômica e ao Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem (LASSI), cuja versão original foi elaborada por Weinstein e Palmer (1990) e posteriormente por Figueira (1994). No contexto brasileiro foi traduzido e validado por Bartalo (2006) e para a presente pesquisa foi utilizada apenas a dimensão *Processamento de Informação* (figura 1), que é composta por doze dos 88 itens que integram o instrumento em questão. Para responder a estes itens do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem, o participante foi orientado a refletir sobre seu comportamento rotineiro relativo às estratégias citadas no instrumento. O estudante pôde escolher entre um contínuo de 1 a 5, de modo que 1 indicava um comportamento nunca realizado pelo estudante e 5 indicava um comportamento sempre realizado pelo estudante, durante suas atividades de estudo e aprendizagem.

<i>Dimensão</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo de item</i>
Destina-se a verificar Processamento da Informação	Identifica a utilização de estratégias verbais e simbólicas, o monitoramento da compreensão e do raciocínio, bem como a criação de pontes entre o que já sabem e o que estão tentando aprender e se lembrar.	Tento identificar as ideias principais quando o professor desta disciplina está dando aula.

Figura 1. Descrição da dimensão Processamento da Informação do Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem.

Procedimentos

O presente estudo é parte de uma investigação maior da qual o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, aprovado mediante o Parecer n.º 1185/2009. Foram contatadas as direções de diversas escolas públicas localizadas no Estado de São Paulo. Os dirigentes das instituições foram informados sobre os objetivos do projeto de pesquisa e a aplicação dos instrumentos. A coleta de dados foi agendada na ocasião em que os pesquisadores realizaram o primeiro contato com os estudantes a fim de instruí-los acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da solicitação da assinatura de pais ou responsáveis para aqueles que não tinham 18 anos. A aplicação dos instrumentos foi coletiva e feita em sala de aula de cada série e durou, em média, 50 minutos. Ao responderem ao instrumento, os estudantes foram orientados a direcionarem suas respostas, considerando-as no contexto da disciplina de Língua Portuguesa. A seguir, são apresentados e discutidos os resultados.

Resultados

Os resultados encontrados e discutidos a seguir estão apresentados em diferentes perspectivas e foram organizados com a utilização da estatística descritiva, discriminando-se a média (valor intermediário entre valores extremos) e desvio-padrão (valor que indica quanto os resultados se distanciam ou se aproximam da média) das respostas dos estudantes à escala de avaliação de estratégias de aprendizagem. Ressalta-se que pontuações mais elevadas na escala indicam um maior uso de estratégias por parte do estudante. As análises dos resultados estão divididas em quatro partes, como se descreve a seguir:

a) Estratégias de aprendizagem utilizadas, de acordo com o total da amostra geral:

1. Apresentadas em ordem crescente (tabela 1) e analisadas em seus extremos.

b) Comparação entre séries:

1- estratégias que diminuem ao longo das séries (figura 2);

2- estratégias que oscilam ao longo das séries (figura 3);

3- estratégias que aumentam ao longo das séries (figura 4).

c) comparação entre turnos (tabela 2);

d) comparação da Escala Geral entre série e turno (figura 5).

ANÁLISE DOS RESULTADOS EXTREMOS

Na análise das médias de cada estratégia utilizada, para o total de participantes da pesquisa (n= 534), elegeram-se aqui para discussão as três mais baixas e as três mais altas. Para tanto, os resultados foram organizados em ordem crescente, iniciando-se com o menor valor médio de utilização relatado e seguindo-se até a estratégia relatada como a de emprego mais frequente (Tabela 1). Nota-se que as três estratégias com médias totais mais baixas utilizadas pelos estudantes são: n.º 11 - “*rever a matéria e outras atividades realizadas fora de sala de aula*” (m=3,13); n.º 3 - “*reescrever o que leu com as próprias palavras*” (m=3,17); e é n.º 12 - “*tentar fazer ligações entre as várias ideias da matéria que estou estudando*” (m=3,52).

Tabela 1: Estratégias de aprendizagem mais utilizadas por estudantes do Ensino Médio (N= 534).

Estratégias de Aprendizagem	Total	
	M	dp
11 - Quando revejo a matéria das aulas desta disciplina, revejo também as atividades realizadas fora de sala de aula sobre o assunto.	3,13	1,23
3 - Reescrevo o que estou lendo com minhas palavras.	3,17	1,36
12 - Tento fazer ligações entre as várias ideias da matéria que estou estudando.	3,52	1,13
4 - Paro muitas vezes enquanto estou lendo e revejo ou penso sobre o que li.	3,70	1,29
9 - Quando leio, uso os títulos dos capítulos como guia para encontrar as ideias principais.	3,71	1,20
8 - Tento encontrar ligações entre o que estou estudando e as minhas próprias experiências.	3,73	1,08
10 - Tento ver de que forma aquilo que estou estudando pode aplicar-se a minha vida diária.	3,78	1,11
2 - Aprendo palavras ou ideias novas, imaginando uma situação na qual elas aparecem.	3,84	1,09
1 - Tento identificar as ideias principais quando o professor desta disciplina está dando aula.	3,93	,96
5 - Quando estou estudando um assunto desta disciplina procuro relacionar as ideias de maneira que façam sentido.	3,94	1,05
6- Procuro certificar-me que estou entendendo o que o professor ensina durante a aula desta disciplina.	4,00	,98
7 - Tento encontrar ligações entre o que estou aprendendo e o que já sei.	4,06	,93

Sobre as três estratégias apresentadas com as menores médias totais, vale ressaltar que esses valores não podem ser considerados insatisfatórios, e mesmo sendo as menores médias, seu menor valor ($m=3,13$) ainda se encontra acima do ponto médio entre um e cinco. Esses dados podem indicar o envolvimento dos estudantes quanto ao uso de estratégias de estudo e aprendizagem, porém não se pôde avaliar, no presente estudo, em que medida isto afetou o desempenho dos estudantes.

Em adição aos resultados anteriores, apresentam-se também as estratégias que os estudantes relataram usar com mais frequência. A estratégia com maior média ($m=4,06$) encontrada foi a de n.º 7 - *“Tentar encontrar ligações entre o que estou aprendendo e o que já sei”*. A segunda estratégia mais usada foi a de n.º 6 - *“Procuro certificar-me que estou entendendo o que o professor ensina durante a aula desta disciplina”*, com média de 4,00. A terceira maior média foi de 3,94, encontrada na estratégia n.º 5 - *“Quando estou estudando um assunto desta disciplina procuro relacionar as ideias de maneira que façam sentido”*.

Estes dados podem mostrar uma atitude mais proativa do estudante, o qual desencadeia um processo de trazer o significado associado a seu contexto e vivências. A utilização de tais estratégias pode ocorrer de forma simultânea, como identificar aspectos que o estudante conhece e tentar estabelecer relações entre eles. Assim, tentar utilizar intencionalmente estratégias caracterizadas como de processamento da informação, conforme identificado nestes itens, pode indicar um processo de controle e de regulação do conhecimento, denominado de metacognição (Pozo, Monereo & Castello, 2004).

Nota-se que na comparação das médias entre a estratégia menos utilizada ($n.º 11= 3,13$) e a mais utilizada ($n.º 7= 4,06$), a diferença é relativamente baixa. Este dado pode ser um indicativo de que os estudantes do Ensino Médio dessa amostra utilizam estratégias de aprendizagem diversificadas tanto cognitivas quanto metacognitivas. Sobre a prática da metacognição, Ribeiro (2003) afirma que esta proporciona uma melhora da atividade cognitiva e motivacional, influenciando no processo de aprender. Assim, o aluno tem conhecimento sobre o que sabe e o que não sabe, de forma que pode direcionar e mudar suas estratégias de estudo a fim de aprimorar seu desempenho escolar; porém não podemos afirmar que eles usem de forma consistente ou coerente com as demandas de suas tarefas.

Outros estudos com alunos do Ensino Médio no contexto brasileiro sobre estratégias foram realizados - por exemplo, os estudos de Joly e Marini (2008) e Joly, Santos e Marini (2006), sobre estratégias metacognitivas de leitura, destacam a necessidade de valorizar o uso das estratégias. Muitas vezes, não há, no contexto escolar, uma intenção deliberada de ensinar e incentivar o uso de estratégias. Assim, a aprendizagem de estratégias ocorre por um processo informal. Neste caso, é importante promover uma condição que permita conhecer e aplicar diferentes estratégias em função das tarefas. Assim, Rosário (2001) sugere que o ensino e treino de estratégias podem constituir um objetivo educativo.

Infere-se daí a importância do papel das estratégias como parte do processo de aprendizagem, porém, observa-se que o papel dos educadores na promoção da motivação autônoma parece fundamental, inclusive para a utilização efetiva de estratégias (Bzuneck & Guimarães, 2010).

COMPARAÇÃO ENTRE SÉRIES

Outro recorte empregado na análise dos resultados do presente estudo é a comparação de médias das estratégias de aprendizagem entre as diferentes séries escolares, nas quais se observaram diferenças: por exemplo, seis itens da escala, descritos a seguir com as respectivas médias, iniciando-se pela 1ª série - sendo o n.º 1 (4,07 – 3,89 – 3,83), n.º 2 (3,88 – 3,87 – 3,76), n.º 3 (3,39 – 3,09 – 3,02), n.º 7 (4,16 – 4,04 – 3,97), n.º11 (3,31 – 3,13 – 2,93) e n.º12 (3,64 – 3,47 – 3,43), apresentaram diminuição de valores com o avanço das séries, como ilustra a figura 1 a seguir:

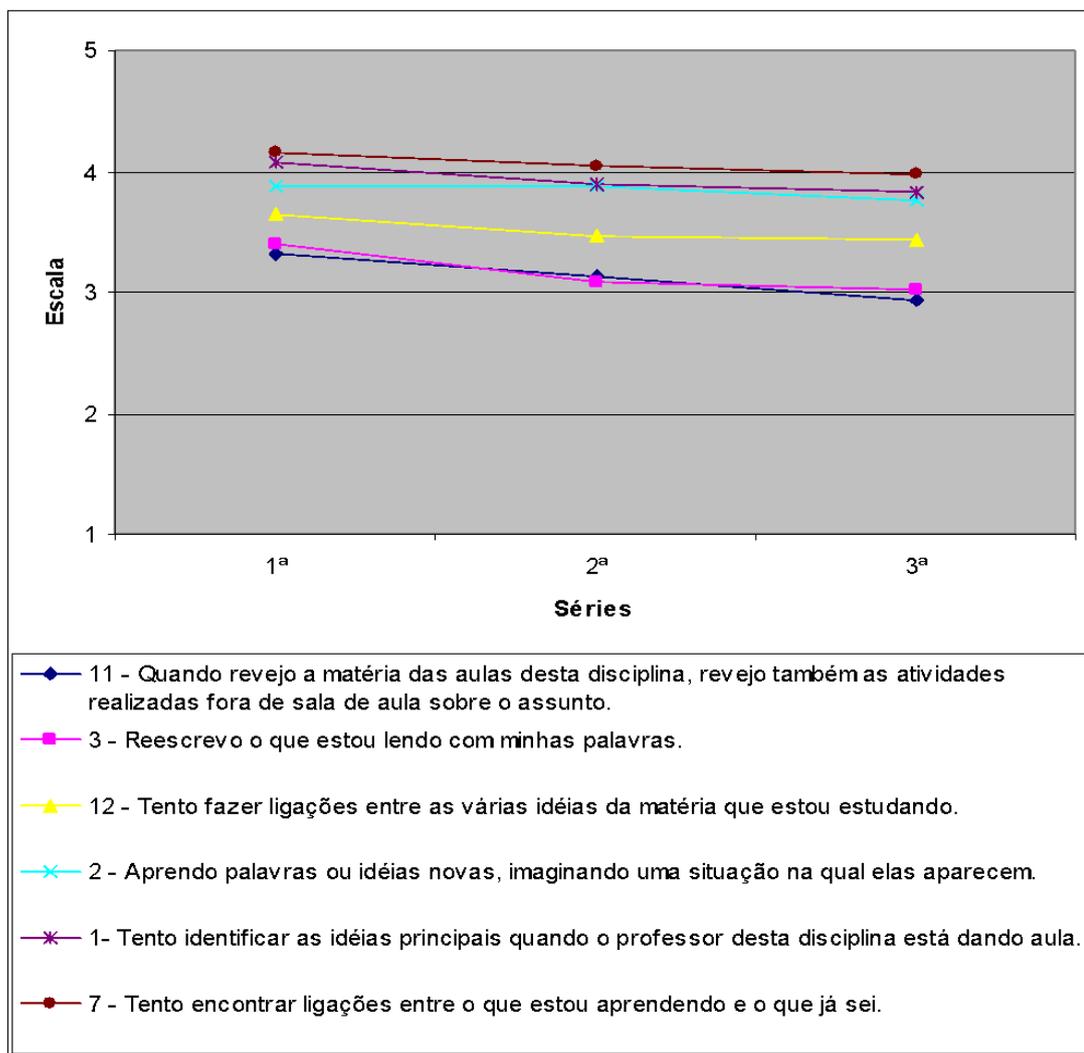


Figura 2 – Médias de estratégias que diminuem da 1ª para 3ª série.

Na observação das médias de uso de estratégias entre as séries escolares, foi possível notar que quatro itens apresentam-se mais altos na 1ª série, diminuem na 2ª e voltam a aumentar na 3ª série (Figura 2): são os itens n.º 4 (3,83 – 3,63 – 3,67), n 6 (4,15 – 3,90 – 3,91), n.º 9 (3,74 – 3,66 e 3,71) e n.º 10 (3,85 – 3,72 – 3,78), relatados abaixo.

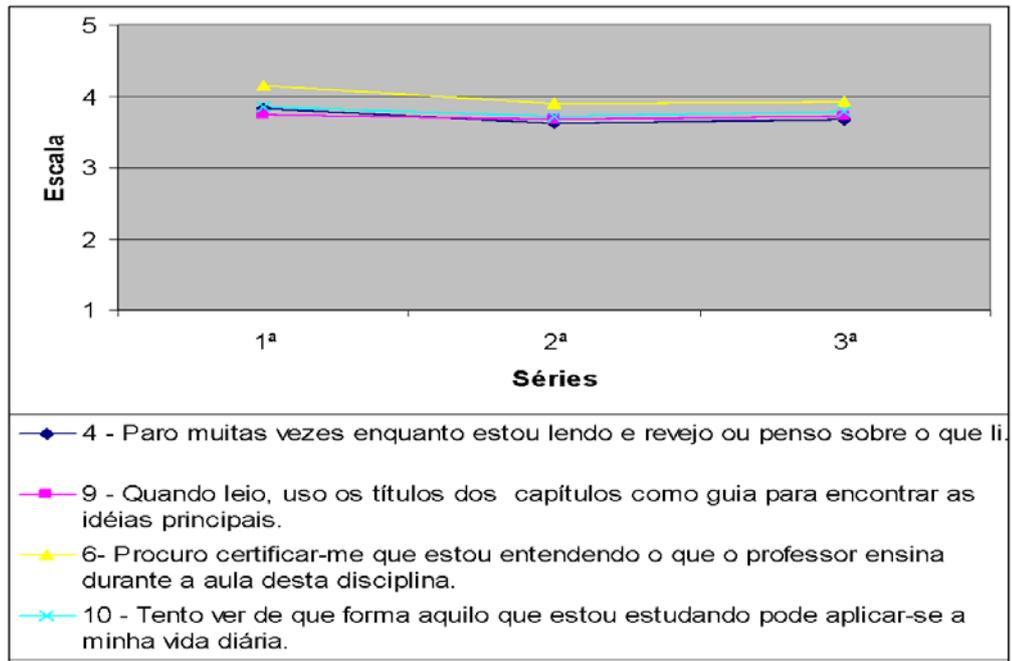


Figura 3 - Médias que diminuem na 2ª e aumentam na 3ª série

O aumento do uso de algumas estratégias no decorrer das séries foi identificado nos itens 5 - *“quando estou estudando um assunto desta disciplina procuro relacionar as ideias de maneira que façam sentido”* (respectivamente $M= 3,89 - 3,94 - 4,00$), e 8 - *“tento encontrar ligações entre o que estou estudando e as minhas próprias experiências”* (respectivamente $M= 3,70 - 3,74 - 3,76$), como pode ser visualizado na figura 3.

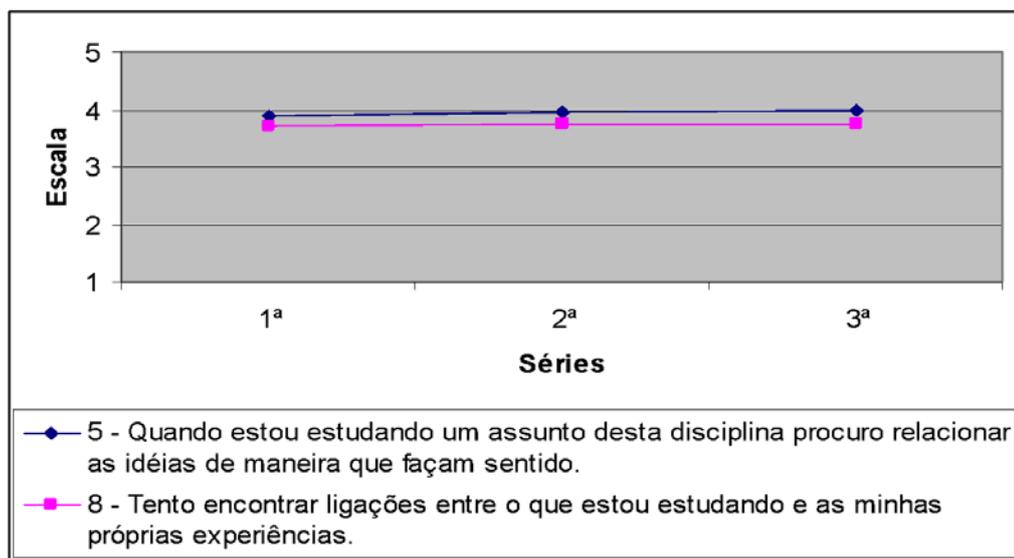


Figura 4: Médias que aumentam com o avanço das séries.

Os três gráficos apresentados (figuras 1, 2 e 3) mostraram a intensidade de uso de diferentes estratégias de estudo utilizadas pelos participantes, notando-se que o uso se mantém sem oscilações bruscas. O fato de os resultados indicarem sutis oscilações entre as séries pode apenas sugerir possíveis adaptações dos estudantes ao uso de estratégias que considerem mais efetivas para lidarem com as demandas escolares.

COMPARAÇÃO ENTRE TURNOS

Além da comparação entre séries, foi feita também uma entre os três turnos escolares: independentemente da série, foram comparadas as médias de cada turno para os itens da escala. Uma primeira análise identifica, para cada estratégia, em que turno ocorreu seu maior valor médio. Nota-se uma concentração de maiores médias no turno vespertino (seis itens), em seguida, no matutino (quatro itens) e por fim, no noturno (dois itens).

Tabela 2: Estratégias de aprendizagem mais utilizadas por estudantes do Ensino Médio entre os diferentes turnos de aula.

Estratégias de Aprendizagem	Matutino		Vespertino		Noturno	
	M	dp	M	dp	M	dp
3 - Reescrevo o que estou lendo com minhas palavras.	3,14	1,37	3,25	1,39	3,00	1,21
4 - Paro muitas vezes enquanto estou lendo e revejo ou penso sobre o que li.	3,67	1,30	3,76	1,30	3,60	1,19
1- Tento identificar as ideias principais quando o professor desta disciplina está dando aula.	3,85	1,02	4,02	,88	3,95	,89
7 - Tento encontrar ligações entre o que estou aprendendo e o que já sei.	4,02	,95	4,12	,93	4,02	,82
9 - Quando leio, uso os títulos dos capítulos como guia para encontrar as ideias principais.	3,68	1,18	3,75	1,26	3,66	1,06
12 - Tento fazer ligações entre as várias ideias da matéria que estou estudando.	3,46	1,11	3,59	1,15	3,46	1,14
5 - Quando estou estudando um assunto desta disciplina procuro relacionar as ideias de maneira que façam sentido.	3,99	,95	3,92	1,15	3,76	1,15
6- Procuro certificar-me que estou entendendo o que o professor ensina durante a aula desta disciplina.	4,02	,95	3,97	1,04	4,00	,92
2 - Aprendo palavras ou ideias novas, imaginando uma situação na qual elas aparecem.	3,89	1,05	3,80	1,14	3,76	1,09
11 - Quando revejo a matéria das aulas desta disciplina, revejo também as atividades realizadas fora de sala de aula sobre o assunto.	3,16	1,18	3,10	1,30	3,07	1,14
10 - Tento ver de que forma aquilo que estou estudando pode aplicar-se a minha vida diária.	3,74	1,10	3,82	1,18	3,83	,70
8 - Tento encontrar ligações entre o que estou estudando e as minhas próprias experiências.	3,69	1,08	3,76	1,13	3,83	,80

A concentração de médias mais altas de estratégias de aprendizagem pelos estudantes do turno vespertino, seguido pelos alunos do matutino, é algo que se destaca, pois o uso frequente de estratégias requer esforço, e este pode estar relacionado ao valor da tarefa atribuída por esses alunos ao contexto da disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo.

Na figura 4, a seguir, é possível visualizar as médias de pontuação de todos os doze itens da escala de estratégias de estudo e aprendizagem (não se considerando os itens isoladamente), organizadas por série e turno. Observa-se que os estudantes de 1ª série relatam investir mais intensamente nas estratégias de aprendizagem - embora a diferença entre eles seja pequena -, vindos a seguir os estudantes da 2ª e 3ª séries. Com relação ao turno de estudo, os estudantes do noturno afirmam usar mais frequentemente as estratégias, enquanto os dos turnos matutino e vespertino relatam idêntico ou menor uso de estratégias de aprendizagem.

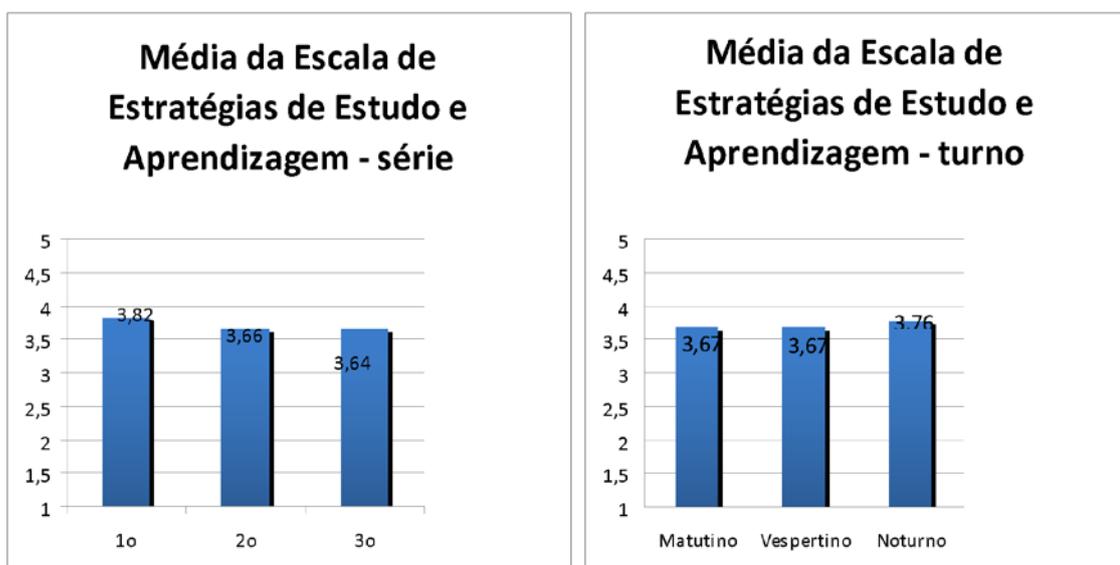


Figura 5- Comparação entre as médias totais da Escala por série escolar e turno.

A respeito dos estudantes do noturno, parece que, por não contarem com tempo livre para rever e reorganizar os estudos, eles investem maior esforço nas estratégias, de forma que o tempo passado na escola seja aproveitado de maneira otimizada para garantir a aprendizagem. Outro indicativo neste sentido reside também no fato de trabalharem mais do que os alunos dos outros turnos (71% dos alunos do noturno trabalham). Esta realidade pode também revelar a atribuição dada

ao valor da tarefa, que, de acordo com Wigfield e Eccles (2000), possui três componentes: utilidade, importância e interesse.

Não obstante, sobre esses dados vale uma ressalva: embora haja diferenças de médias no uso de estratégias de aprendizagem entre diferentes critérios (série e turno, por exemplo), nota-se que estas são sutis. Além disso, esta análise é global, não distinguindo entre estratégias “de sala de aula” e “de estudo em casa”, o que não permite identificar em que momento é empregada a estratégia de processamento da informação.

Os dados discutidos mostraram a frequência do uso das estratégias, revelando o modo como os alunos lidam com elas. Foram apresentados destaques sobre as variações entre as séries, turnos, bem como as estratégias mais e menos utilizadas. Com estes dados apresentados, seguem-se as possíveis implicações destes resultados, bem como reflexões acerca do ensino de estratégias.

ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Este estudo visou apresentar dados que possibilitem a todos os envolvidos no processo educacional do Ensino Médio uma reflexão sobre o que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), ou seja, que “a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação” (p.74). Observa-se assim, uma preocupação a respeito do aprender a aprender.

Consideramos relevante a discussão acerca da importância de o aluno não somente aprender a utilizar estratégias, mas também de utilizá-las de forma deliberada e intencional, adequando-as às especificidades do que precise ou deseje aprender. Uma questão que emerge aqui é como as pessoas aprendem a autorregular-se. De acordo com Nisbet e Schucksmith (1986), esta aprendizagem se dá pela própria experiência de sucessos ou fracassos ao usar determinadas estratégias, por modelos, por ver outras pessoas usando-as, ou ainda, pela instrução intencional.

As relações entre uso de estratégias e desempenho acadêmico têm aparecido de forma consistente nas pesquisas sobre o tema (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Schlieper, 2001; Ablard & Lipschultz, 1998; Vandrestoepe, Pintrich & Fagerlin, 1996). Na tradição destas relações surgem diversos programas de intervenção destinados a melhorar as capacidades autorregulatórias dos

estudantes e, neste sentido, a instrução de estratégias de aprendizagem tem ganhado destaque.

Uma revisão a este respeito mostra que geralmente os programas de ensino sistematizado de estratégias apontam resultados favoráveis. Ao tratar desta questão, Rios (2005) apontou algumas condições que considera ideais para o ensino de estratégias de aprendizagem, o que envolveria ensiná-las durante muitos anos, acompanhando o avançar das séries e o aumento das exigências das tarefas. A autora acrescenta que uma orientação geral para o ensino de estratégias para o aluno é que este deve começar pela descrição de uma determinada estratégia, acompanhada por informações metacognitivas sobre por quê, onde e quando aplicá-la.

Ainda sobre ensino de estratégias de estudo e aprendizagem, vale mencionar o trabalho de Rosário, Núñez e Gonzalez-Pienda (2006), no qual se apresenta uma diversidade de propostas para estudantes ingressantes na universidade. A proposta destes autores é diferenciada por trabalhar com narrativas que aproximam o leitor ao seu contexto sobre diferentes fases do processo de autorregulação da aprendizagem. Além disso, Rosário desenvolve outros trabalhos sobre ensino de estratégias de aprendizagem que orientam estudantes desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior.

Winograd e Hare (1988, citados por Paris & Winograd, 1990) apontaram estudos de instrução voltados a ajudar as crianças a tornarem-se mais hábeis no uso de estratégias de compreensão da leitura. Em comum, estas intervenções englobam o que é uma estratégia, como, quando e onde usá-la e como avaliar o seu uso. Além disso, alguns autores – entre eles Valdés (2003) - apontam que a ideia mais aceita acerca do ensino de estratégias é que este ocorra de forma integrada ao currículo, pois habilidades desenvolvidas à margem do currículo nem sempre serão transferidas às atividades de aprendizagem realizadas no contexto escolar.

A partir de uma revisão de programas de intervenção, Costa (2000), Weinstein e Mayer (1983), Dembo e Seli (2004) apresentam sugestões acerca de maneiras possivelmente mais efetivas de se trabalhar com estratégias, seja em programas isolados seja em programas integrados ao ensino das diversas disciplinas. É possível, com base nestes trabalhos, mencionar alguns pontos a serem levados em conta:

- ajudar o aluno a tomar consciência de como ocorre o processo de aprendizagem;
- ensinar diversas opções de estratégias voltadas à realização de tarefas distintas;
- fornecer modelos, dando exemplos de estratégias que o próprio professor ou colegas usam;
- incentivar seu uso na realização de atividades de aprendizagem, aventando hipóteses de quais estratégias poderiam ser utilizadas em determinadas tarefas;
- avaliar junto aos alunos se o uso de determinada estratégia está produzindo os resultados esperados;
- considerar o aspecto motivacional do uso de estratégias, buscando ajudar o aluno a estabelecer um significado para o material de aprendizagem.

Em síntese, estas ações são idealizadas no sentido de tornar os estudantes mais conscientes de seus próprios processos cognitivos e partem de um ponto de vista: é possível ensinar a aprender; mas um dos aspectos mais relevantes é que a elaboração do plano de trabalho seja realizada conjuntamente entre o professor, seus alunos e outros educadores envolvidos. Os estudantes podem envolver-se apontando as estratégias que usam espontaneamente e também levantando suas dificuldades em usá-las. Enfim, qualquer ação neste sentido deverá respeitar a ideia central deste trabalho, que se pauta pelo protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem. Deve-se esclarecer também que, em nenhuma hipótese, estas sugestões substituem o trabalho reflexivo do professor de avaliar quais estratégias de trabalho seriam mais adequadas à sua disciplina e à sua turma. Embora esta não tenha sido tarefa das mais simples, há alguns direcionamentos apontados pela literatura que podem guiar ações dos educadores no sentido de favorecer uma aprendizagem estratégica.

Inglez de Souza (2010) corrobora a afirmação de Joly et al. (2006) quanto ao reconhecimento da importância das estratégias, e acrescenta que ensinar um inventário de estratégias não é suficiente, pois o processo de aprender estrategicamente envolve a compreensão de como e por que usá-las, além de aspectos relacionados à motivação e ao valor da tarefa, de modo que o estudante desenvolva habilidades de autorregulação no seu processo acadêmico. Além disso,

estudos demonstram que alunos sem ensino de estratégias sobre como lidar com as tarefas tiveram desempenho inferior ao daqueles que tiveram orientação e monitoramento do uso das estratégias (Schunk 1983a, 1983b, 1984) e, com isso, desenvolveram uma melhor percepção de como e por que usá-las.

É também importante levar em conta que o uso de estratégias está muito vinculado a fatores motivacionais, como as metas de realização e as percepções de autoeficácia (Diseth, 2011). De acordo com McKhaw e Abrami (2001), estudantes com alto interesse em um tópico usam mais estratégias de aprendizagem do que estudantes com menos interesse pelo assunto. Segundo estes autores, é necessário entender como a motivação afeta o uso de estratégias, de modo que se possam planejar ambientes de aprendizagem que facilitem o seu emprego.

Assim, as estratégias de aprendizagem referem-se a uma parte importante do processo educacional, e por isso também devem ser consideradas no ensino e aprendizagem. É relevante lembrar que qualquer intervenção neste sentido deverá considerar o papel dos aspectos motivacionais no uso de estratégias. Nesta direção, Azzi e Polydoro (2010) argumentam que a autoeficácia, como preditora do comportamento, pode contribuir nesse processo, pois estudantes que confiam em sua capacidade para usar processos de autorregulação da aprendizagem poderão sentir-se motivados e despender maiores esforços a fim de concluir suas metas. Torna-se então desejável investigar tais fatores.

De acordo com os resultados encontrados, cabem algumas reflexões quanto ao uso eficaz das estratégias. À educação escolar não cabe apenas transmitir saberes, mas também ajudar o estudante a desenvolver capacidades que lhe permitam aprender de forma autônoma, mesmo após concluir a escolaridade. Complementando, cabe destacar o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), sobre “adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores” (p.75). Pode-se inferir que, aparentemente, esta realidade está se refletindo nos resultados da presente pesquisa, pois os estudantes relataram usar estratégias de estudo e aprendizagem diversificadas, conforme as médias aqui encontradas. Embora os estudantes relatem utilizar com frequência estratégias de estudo e aprendizagem, ainda vale conscientizá-los sobre a diversidade de estratégias e o modo como elas se relacionam com o cotidiano escolar estudantil.

Do exposto pode-se inferir que o uso de estratégias possibilitará ao estudante desenvolver maior autonomia sobre sua aprendizagem e reconhecer-se como sujeito na construção do próprio conhecimento. Outro ponto é que, ao se tornar mais consciente do próprio processo de aprendizagem, o estudante pode sentir-se em melhores condições de controlar a própria motivação, tornando-se mais engajado em aprender.

É válido pontuar que os estudantes responderam de acordo com a disciplina de Língua Portuguesa - portanto os resultados poderiam ser diferentes para outras disciplinas em termos do valor da tarefa e do estabelecimento de metas a serem alcançadas tanto no seu contexto escolar atual quanto nas perspectivas em relação à vida futura. Além disso, ressalta-se que os dados desta pesquisa não são generalizáveis, porém sua descrição pode servir para nortear possíveis intervenções junto a esta população.

REFERÊNCIAS

ABLARD, K. E.; LIPSCHULTZ, R. E. Self-regulated learning in high achieving students: relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. **Journal of Educational Psychology**. v. 90, n. 1, p.94-101, 1998.

AZZI, R.G; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R.(Org.) **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010. p.126-144.

BARTALO, L. **Mensuração de Estratégias de Estudo e Aprendizagem de Alunos Universitários: Learning And Study Strategies Inventory (Lassi) Adaptação e Validação para o Brasil**. 2006. 213f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, v.4, 1999.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: _____. (Org.) **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2010, p.43-70.

COSTA, E. R. **As Estratégias de Aprendizagem e a Ansiedade de Alunos do Ensino Fundamental: Implicações para a prática educacional**. 2000. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, SP, 2000.

- DEMBO, M. H.; SELI, H. P. Students' Resistance to Change in Learning Strategies Courses. **Journal of Developmental Education**. v. 27(3), p 1-11, 2004.
- DISETH, A. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. **Learning and Individual Differences**. v. 21 (2), p. 191-195, 2011.
- GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: answered and unansweared questions. **Educational Psychologist**. v. 24(2), p.143-158, 1989.
- INGLEZ DE SOUZA, L. F. N. Estratégias de Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, v. 36, p.95-107, 2010.
- JOLY, M. C. R. A; SANTOS, L. M.; MARINI, J. A. S. Uso de estratégias de leitura por alunos do Ensino Médio. **Paideia**. v. 16 (34), p. 205-212, 2006.
- JOLY, M. C. R. A.; MARINI, J. A. S. A leitura no Ensino Médio e as estratégias metacognitivas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 8 (2), p.505-522, 2008.
- LOPES DA SILVA, A. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e intervenção. In: _____, DUARTE, A. M.; SÁ, I; SIMÃO, A. M. V. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais**. Porto: Porto Editora, 2004. p 17-39.
- MCWHAW, K.; ABRAMI, P. C. Student goal orientation and interest: effects on students' use of self-regulated learning strategies. **Contemporary Educational Psychology**. v. 26, p. 311-329, 2001.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. **Learning strategies**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. 104p.
- PARIS, S. G.; WINOGRAD, P. How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In: JONES, B. F.; IDOL, L. **Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction**. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p.15-51.
- POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS; J. MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. v. 2. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. p.176-197.
- POZO, J. I.; MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. O Uso estratégico do Conhecimento. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALÁCIOS, J. & cols. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol. 2, 2ed. Porto Alegre: Artmed. 2004. p.145-160.
- RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v.16 (1), p.109-116, 2003.
- RIOS, E. R. C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. 2005. 177f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2005

ROSÁRIO, P. S. L. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, Educação e Cultura**. Vila Nova de Gaia, Portugal, v. 5, n.1, p.87-102, 2001.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLES-PIENDA, J. A. **Comprometer-se com o estudar na universidade**: Carta do Gervásio ao seu umbigo. Coimbra, Portugal: Almedina, 2006. 188p.

SCHUNK, D. H. Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement. **Journal of Experimental Education**. v. 51, p. 89-93, 1983a.

SCHUNK, D. H. Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. **Journal of Educational Psychology**. v. 75, n.3, p. 511-518, 1983b.

SCHUNK, D. H. Enhancing self-efficacy and achievement through rewards and goals: Motivational and informational effects. **Journal of Educational Research**. v. 78, n. 1, p.29-34, 1984.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulation and Learning In: REYNOLDS. W. M. & MILLER, G. E. **Handbook of Psychology**. Vol. 7. Educational Psychology. New Jersey: John Wiley and Sons, 2003. p.59-78

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Tradução: Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 608p.

VALDÉS, M. T. M. Estrategias de Aprendizaje: Bases para la Intervención Psicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**. v. 20, n. 62, p.136-142, 2003.

VANDRESTOEP, S. W.; PINTRICH, P. R.; FAGERLIN, A. Disciplinary Differences in Self-regulated Learning in College Students. **Contemporary educational Psychology**. v. 21, n. 3, p. 345-326, 1996.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. The teaching of learning strategies. **Innovation Abstracts**. v. 5, n. 32, p. 1-4, 1983.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. **Contemporary educational Psychology**. v. 25, n. 1, p.68-81, 2000.

WINOGRAD, P.; HARE, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In: WEINSTEIN C.E; GOETZ E. T.; ALEXANDER P. A. (Eds.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation**. San Diego, CA: Academic Press, 1988. p. 121-139.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONZ, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**. v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.