

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ensino-Aprendizagem e Metodologias

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E59	Ensino-aprendizagem e metodologias [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-427-6 DOI 10.22533/at.ed.276192506 1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino – Metodologia. CDD 371.3
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos. Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”. Rubem Alves.

A sociedade contemporânea está imersa em uma dinâmica rede de comunicação, o que ocasiona mudanças nos modos de acessos à informação e ao conhecimento. Neste contexto, a informação proporciona diferentes vivências no cotidiano dos sujeitos e, segundo Castells (1999): [...], um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons, e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por elas (CASTELLS, 1999, p.40).

É consenso entre os estudiosos de Educação que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Informações repetidas, memorizadas, reproduzidas, geram manutenção do já existente e colocam os aprendizes na condição de espectadores do mundo. O mundo atual exige cada vez mais um profissional que pense, sinta e aja de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do seu entorno.

Historicamente, a formação de profissionais está pautada em metodologias conservadoras, fortemente influenciada pelo cartesianismo e, por isso mesmo, fragmentada e reducionista. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem também está contaminado pela simples reprodução do conhecimento onde ao discente cabe a reprodução e repetição do mesmo e ao docente o papel de transmitir o conhecimento (MITRE et al, 2008). Faz parte das funções da escola contribuir para que haja desenvolvimento de processos interativos que contribuam com mudança desse quadro.

“O educador precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008).

A educação, bem como o processo educativo, deve ser orientada por metodologias que permitam atender aos objetivos propostos pelos docentes. Conforme Nérice

(1978, p.284), a metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino”, esse conjunto de métodos são utilizados com o intuito de alcançar objetivos do ensino e de aprendizagem, com a máxima eficácia e, por sua vez, obter o máximo de rendimento.

As mudanças que ocorreram na forma de ensino com o uso das tecnologias, os desafios impostos aos professores e as oportunidades com a inserção de novas formas e meios, exige dos professores novos métodos de ensino. Volta-se a atenção para as transformações da sociedade e a necessidade de modificar as tradicionais formas de ensinar, de aprimorar constantemente as práticas e os saberes docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012).

As discussões acerca dos saberes docentes têm se intensificado nas últimas décadas, e tornou-se objeto de pesquisas em todo o mundo. Tais estudos surgiram como consequência à profissionalização do ensino e dos docentes, e remetem ao fato destes saberes não se limitarem à transmissão de conhecimento aos alunos, mas sim a um conjunto de fatores que são construídos e adquiridos com a formação e a experiência, vivências e habilidades específicas adquiridas com o tempo (CUNHA, 2007; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Conforme o entendimento de Tardif (2002), os saberes docentes são adquiridos e construídos em um processo contínuo de aprendizagem, em que o professor aprende de forma progressiva e, com isso, se insere e domina seu ambiente de trabalho. Assim, não se pode dizer que os saberes docentes são constituídos por um conjunto de conteúdos definidos e imutáveis.

Na concepção de Tardif (2002, p.18) o saber envolve além do conhecimento, “saber- fazer bastante diverso”, provenientes de diversas fontes e de naturezas diferentes, por esse motivo é considerado “plural, compósito, heterogêneo”. O autor enfatiza ainda que o “saber está a serviço do trabalho”, pois os professores utilizam diferentes saberes em função das condições, situações e recursos ligados a este trabalho, visando enfrentar e solucionar diferentes problemas ou situações em seu cotidiano.

Tardif (2000), considera que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, e que isso se deve a três fatores. Primeiramente são assim considerados porque provêm de diversas fontes, podem ser oriundos da cultura pessoal do professor, história de vida e experiência escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, em sua formação profissional. Podem ser também conhecimentos curriculares provenientes de programas, guias e manuais escolares, e principalmente a experiência adquirida com seu trabalho.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“A EDUCAÇÃO SEXUAL E O CUIDADO DE SI” NO ÂMBITO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Michele Garcia	
João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.2761925061	
CAPÍTULO 2	11
ATIVIDADES INVESTIGATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ABORDAGEM DIDÁTICA SOBRE AS QUESTÕES RELATIVAS À SEXUALIDADE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Frederico Passini	
Mirley Luciene dos Santos	
Kézia Ribeiro Gonzaga	
Malena Marília Martins Gatinho	
Vanessa Oliveira Gonçalves	
Cleide Sandra Tavares Araújo	
José Divino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2761925062	
CAPÍTULO 3	24
“NA TRILHA DA LIMPEZA URBANA”: JOGO EDUCATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	
Isaias Gomide Monteiro	
Rosana Aparecida Ravaglia Soares	
Ronaldo Figueiró Portella Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925063	
CAPÍTULO 4	39
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR	
Ivana Corrêa de Souza Faour	
Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.2761925064	
CAPÍTULO 5	56
A INFLUÊNCIA DAS FASES DA LUA NA AGRICULTURA FAMILIAR: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE RIO DA PRATA/NOVA LARANJEIRAS/PR	
Ana Paula Nahirne	
Dulce Maria Strieder	
DOI 10.22533/at.ed.2761925065	
CAPÍTULO 6	68
A LEITURA DE ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PRIMEIRO PASSO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES	
Rodrigo Leite da Silva	
Jucilea Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.2761925066	

CAPÍTULO 7 79

A SOLIDARIEDADE COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

Alessandra Lisboa da Silva
Elaine Sampaio de Barros
Igor Magri de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.2761925067

CAPÍTULO 8 87

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS E A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO A SUA VALIDADE E RELEVÂNCIA

Rita de Cássia Martins de Oliveira Ventura
Reginaldo Adriano de Souza
Lilian Beatriz Ferreira Longo
Andréia Almeida Mendes
José Carlos de Souza

DOI 10.22533/at.ed.2761925068

CAPÍTULO 9 103

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE ÉTICA EM UMA FACULDADE DE TECNOLOGIA

Ana Lúcia Magalhães
Benedita Hirene de França Heringer

DOI 10.22533/at.ed.2761925069

CAPÍTULO 10 113

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: DESIGN THINKING – APLICAÇÃO NO CURSO TECNÓLOGO DE GESTÃO COMERCIAL

Andréa Barbosa Delfini Paulo
Fernanda Rodrigues Pucci
Mara Rúbia Muniz Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.27619250610

CAPÍTULO 11 122

BINGO NO APRENDIZADO EFETIVO

Carina Scolari Gosch
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Ray Almeida da Silva Rocha
João Ayres do Couto Neto
Priscila Lopes Neri
Leonardo Sousa Mundoco
Inglá Bitarães Pereira
Ianka Thamylla Sousa Silva
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Ada Keren Queiroz Aquino
Inácia Neta Brilhante de Sousa
Bruna Silva Resende

DOI 10.22533/at.ed.27619250611

CAPÍTULO 12 130

BRINCADEIRAS E JOGOS EDUCATIVOS: RECURSOS ENRIQUECEDORES À APRENDIZAGEM

Luis Vanderlei Torres

DOI 10.22533/at.ed.27619250612

CAPÍTULO 13 137

CONTRATOS INTERNOS DE GESTÃO NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Katia Ferreira Costa Campos
Vanessa de Almeida Guerra
Rafael Mendonça Ribeiro
Rafaela Leonel de Oliveira Mata
Antônio Rogerio Dias Guimaraes
Marco Antonio Vieira de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250613

CAPÍTULO 14 145

DA INSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DE PSICÓLOGO AO MODELO DE GESTÃO ANGLO-SAXÔNICO: UM PANORAMA DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA NO PARANÁ

Eduardo Henrique Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.27619250614

CAPÍTULO 15 153

EDUCAÇÃO OLÍMPICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POSSÍVEL DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR

André Campos de Lima
Camila Tomicki
José Luis Dalla Costa

DOI 10.22533/at.ed.27619250615

CAPÍTULO 16 165

ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM TERESINA, PIAUÍ

Nayara Gonçalves de Sousa
Carlos Eduardo Castro Ribeiro
Neylla Roberta Santos da Costa
Andressa de Oliveira da Costa
Marlúcia da Silva Bezerra Lacerda

DOI 10.22533/at.ed.27619250616

CAPÍTULO 17 173

EXPANDINDO HORIZONTES: A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS PARA APRENDIZADO DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Fátima Aparecida Marinho Coelho
Gerson Tenório dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.27619250617

CAPÍTULO 18 180

GAME OVER NA FALTA DE ATENÇÃO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri
Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende

Inácia Neta Brilhante de Sousa
DOI 10.22533/at.ed.27619250618

CAPÍTULO 19 188

GLICODOMINANDO: MEMORIZANDO A GLICÓLISE BRINCANDO

Gabriella Candian Felix Teixeira
Sílvia Carvalho
Paula Caputo Dutra de Oliveira
Igor Visconde Gonçalves
Andreia Laura Prates Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.27619250619

CAPÍTULO 20 197

GRAMÁTICA, INTERAÇÃO, DISCURSO E TEXTO

Karyn Meyer

DOI 10.22533/at.ed.27619250620

CAPÍTULO 21 206

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O MATERIAL TORRE ROSA

Amanda Maria Fávaro
Thaís de Sá Gomes Novaes

DOI 10.22533/at.ed.27619250621

CAPÍTULO 22 223

METODOLOGIA ATIVA E INCLUSÃO: DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Adriana Paula Fuzeto
Gustavo Dias de Oliveira
Ítalo Ferreira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250622

CAPÍTULO 23 234

METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO: ASSOCIAÇÃO ENTRE APRENDIZADO EFETIVO E SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Carina Scolari Gosch
Bruna Silva Resende
Ray Almeida da Silva Rocha
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
Priscila Lopes Neri
João Ayres do Couto Neto

DOI 10.22533/at.ed.27619250623

CAPÍTULO 24 244

MICRO ATIVIDADES PARA O CONHECIMENTO

Carina Scolari Gosch
Ada Keren Queiroz Aquino
Ianka Thamylla Sousa Silva
Inglá Bitarães Pereira
Iran Roger Alkimin de Oliveira Júnior
João Ayres do Couto Neto
Leonardo Sousa Mundoco
Núbia Ferreira da Silva Tavares
Priscila Lopes Neri

Ray Almeida da Silva Rocha
Bruna Silva Resende
Inácia Neta Brilhante de Sousa

DOI 10.22533/at.ed.27619250624

CAPÍTULO 25 253

O CICLO DE LEITURA COMO ELEMENTO DE INCLUSÃO E DE AMPLIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JURUPIRANGA-PB

Saulo José Veloso de Andrade
Rosilene Cândido da Silva Lima
Cátia Silene da Silva Araújo
Karla Janaina Barbalho Maciel
Maria Leonilde da Silva

DOI 10.22533/at.ed.27619250625

CAPÍTULO 26 258

O USO DA QUÍMICA FORENSE COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA CONTEXTUAL PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DROGAS AOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Henry Charles Albert David Naidoo Terroso de Mendonça Brandão
Milene Graciele de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.27619250626

CAPÍTULO 27 263

OS TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Cíntia Cristiane de Andrade
Paulo Cesar Canato Santinelo
Lucila Akiko Nagashima

DOI 10.22533/at.ed.27619250627

CAPÍTULO 28 273

PROJETO INTERDISCIPLINAR INOVADOR PARA APRENDIZAGEM: UM TREINAMENTO DESENVOLVIDO POR ALUNOS PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

Ana Maria Chavão Brito Lombardi de Souza
Geraldo José Lombardi de Souza
Michelle Wenter

DOI 10.22533/at.ed.27619250628

CAPÍTULO 29 280

PROMOVER O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DO TECNICISMO

Elines Saraiva da Silva Gomes
Mariangela Camba
Elisete Gomes Natário

DOI 10.22533/at.ed.27619250629

CAPÍTULO 30 292

RELAÇÃO MOTIVAÇÃO / ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA DISCENTES DA EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL

Rafael Ernesto Balen
Ana Flávia Ciríaco de Oliveira
Simone Deperon Eccheli

DOI 10.22533/at.ed.27619250630

CAPÍTULO 31	306
TPACK, UMA DIRETRIZ PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patricia Rodrigues Carvalho dos Reis	
Elisabeth dos Santos Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.27619250631	
CAPÍTULO 32	315
UMA PRÁTICA MUSICAL EM UM PROJETO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Willian Monteiro dos Santos	
Abigail Malavasi	
Elisete Gomes Natário	
DOI 10.22533/at.ed.27619250632	
CAPÍTULO 33	325
DISPLAY HOLOGRÁFICO INFANTIL PARA TABLETS	
Felipe Ferreira Sereno	
DOI 10.22533/at.ed.27619250633	
SOBRE A ORGANIZADORA	340

RELAÇÃO MOTIVAÇÃO / ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA DISCENTES DA EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL

Rafael Ernesto Balen

Universidade do Contestado – UnC
Mafra – Santa Catarina

Ana Flávia Ciríaco de Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR
Londrina – Paraná

Simone Deperon Eccheli

Universidade Tecnológica Federal do Paraná –
UTFPR
Londrina – Paraná

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo avaliar a motivação de discentes de cursos de pós-graduação semipresenciais e as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas durante as atividades curriculares, por meio de sua correlação. A pesquisa foi descritiva e contou com a participação de 67 alunos de uma universidade pública federal do norte do Paraná. Foi utilizado delineamento transversal e análise qualitativa dos dados. Para a coleta dos dados foram utilizadas as Escala das Metas de Realização e a Escala de Autorregulação da Aprendizagem, ambas com respostas em escala no formato Likert. A discussão se deu comparando os resultados de cada escala. Observou-se que 73,13% dos alunos apresentaram um alto índice na meta aprender e 19,40% na meta performance-

aproximação. No que concerne à autorregulação da aprendizagem, o uso de estratégias cognitivas se mostrou mais frequente que o de estratégias metacognitivas. Apesar da utilização de estratégias metacognitivas não ter apresentado a frequência que se esperava para alunos norteados pela meta aprender, constatou-se que, independentemente da meta, as estratégias menos utilizadas foram as relacionadas ao planejamento dos estudos. Por fim, constatou-se que alunos de pós-graduação de cursos semipresenciais orientados pela meta performance-aproximação podem fazer uso de um grande número de estratégias metacognitivas, as quais, somadas às cognitivas, possibilitam efeitos positivos na aprendizagem, superiores até mesmo ao de alunos guiados exclusivamente pela meta aprender.

PALAVRAS-CHAVE: aprender a aprender, autorregulação da aprendizagem, características comportamentais, metas de realização.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND LEARNING STRATEGIES FOR STUDENTS OF BLENDED EDUCATION

ABSTRACT: The present study aimed to evaluate blended postgraduate students' motivation and the learning strategies they used during curricular activities, through their correlation.

The research was descriptive and 67 students from a federal public university in the north of Paraná participated. Cross-sectional design and qualitative data analysis were used. Data were collected using the Achievement Goal Scale and the Self-Regulated Learning Scale, both with scale responses in the Likert format. The results of each scale were compared in the discussion. A high index in the learning goal was observed for 73.13% of the students and for 19.40% of them in the performance approximation goal. With regard to self-regulated learning, the use of cognitive strategies was more frequent than the metacognitive ones. Although the use of metacognitive strategies did not present the frequency that was expected for students guided by the goal to learn, it was found that, regardless of the goal, the least used strategies were those related to the study planning. Finally, it was found that blended postgraduate students oriented by the performance approximation goal can make use of many of metacognitive strategies, which added to the cognitive ones, allow positive effects in learning, superior to even those of students exclusively guided by learning goal.

KEYWORDS: learning to learn, self-regulated learning, behavioral characteristics, achievement goals.

1 | INTRODUÇÃO

Um grande número de cursos ofertados atualmente é realizado na modalidade semipresencial, com parte da carga horária desenvolvida em ambiente virtual de aprendizagem. Neste contexto, é desejável que os discentes tenham competências autorregulatórias de aprendizagem que envolvam atributos como planejamento de horários de estudo, seleção de estratégias de aprendizagem, disciplina e monitoramento dos estudos, e avaliações e reflexões em relação às próprias estratégias adotadas ao longo de suas vidas acadêmicas.

Considerando que o sucesso escolar se deve em grande parte ao conjunto de estratégias de aprendizagem escolhidas pelo aluno, é fundamental que o mesmo tenha consciência disso para que compreenda a origem das possíveis falhas e as corrija.

O presente estudo teve por objetivo identificar o perfil motivacional de discentes de cursos de pós-graduação semipresenciais e a relação existente entre o perfil motivacional fundamentado na Teoria de Metas de Realização e as estratégias de aprendizagem empregadas durante suas atividades de estudo.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Motivação do Estudante

As teorias cognitivas da motivação concebem que a atividade cognitiva do ser humano é intrínseca à sua motivação (BARRERA, 2010), e a aprendizagem efetiva somente ocorre no momento em que o aluno tem uma razão para aprender (BROWN, 1988 apud AMARAL, 1993). Por isso, a motivação tem sido apontada atualmente como

um dos fatores mais importantes para o sucesso da aprendizagem escolar (POVINHA, 2010), sendo necessária tanto para que a aprendizagem ocorra quanto para que sejam colocados em ação os comportamentos e habilidades aprendidos (BARRERA, 2010).

No entanto, os processos cognitivos desempenham um papel preponderante na aquisição e na retenção de novos padrões de comportamento (BANDURA, 1977 apud AMARAL, 1993), não havendo, desta maneira, aprendizagem eficaz sem recursos cognitivos suficientes e sem motivação (PINTRICH, 1989 apud AMARAL, 1993).

Isto posto, as Teorias Cognitivas da Motivação assumem a tarefa de compreender, explicar e propor subsídios para se enfrentar o problema de como promover a motivação dos alunos e como construir contextos de aprendizagem que os auxiliem, e também para que os próprios professores desenvolvam ao máximo suas potencialidades, resgatando o prazer de aprender e de ensinar (POVINHA, 2010).

2.2 Teoria das Metas de Realização

As metas de realização representam as diversas formas com que os discentes encaram os desafios que lhe são propostos no ambiente escolar, podendo ser caracterizadas como um agregado de pensamentos e sentimentos que transpõem as perspectivas dos estudantes em relação às atividades que deverão realizar. A meta de realização adotada por um indivíduo indica o seu propósito em realizar determinada tarefa (BZUNECK, 2001).

A princípio, os estudos sobre a Teoria das Metas de Realização usaram como base de pesquisa dois tipos de metas: meta aprender e meta performance (ALCARA, 2012).

2.2.1 Meta Aprender

O aluno guiado pela meta aprender busca aprimorar seus conhecimentos e habilidades escolares, é participativo e esforçado na execução de seus afazeres, entende que seus resultados dependem somente de seus próprios esforços e faz dos percalços acadêmicos oportunidades de desenvolvimento intelectual. Também é perseverante em suas tarefas, não se abatendo com os erros cometidos e os entendendo como parte do processo de crescimento.

Ademais, utiliza os resultados negativos como avisos para a alteração de estratégias em busca de seus objetivos. O aluno que se orienta pela meta aprender faz uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e se sente bem com os resultados positivos. Todas estas características favorecem o seu processo de aprendizagem (BZUNECK, 2001).

2.2.2 Meta Performance

O discente dirigido por esta meta se preocupa em demonstrar capacidade ou,

pelo menos, que não é incapaz (BZUNECK, 2001). De acordo com Zenorini, Santos e Monteiro (2011), uma reavaliação da teoria das metas de realização mostrou que o aluno orientado pela meta performance pode apresentar atitudes de aproximação da tarefa, como buscar ser o primeiro ou demonstrar inteligência, e atitudes de evitação da tarefa, para não aparentar desqualificação. Assim, julgou-se conveniente a especificação de duas tendências que integram a meta performance: a de aproximação e a de evitação (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

A meta performance-aproximação pode apresentar um lado positivo, pois o aluno a ela voltado pode chegar à meta aprender em virtude da grande preocupação com seu próprio desempenho, acabando por se utilizar de estratégias cognitivas de aprendizagem. Dependendo do nível de esforço, os resultados podem ser superiores aos proporcionados pela meta aprender. No entanto, esta meta pode estar relacionada com uma metodologia superficial no processo de aquisição de conhecimento (BZUNECK, 2001), haja vista que o objetivo principal não é a aprendizagem em si.

Na meta performance-evitação o aluno busca apenas não ser o pior de um grupo, rejeitando a ideia de ser considerado inepto ou inapto para a execução de determinada tarefa (GOUVEIA et al., 2008). Assim, procura calcular suas reais chances de sucesso antes mesmo de encarar os problemas. Em situações em que o fracasso é evidente, pode deixar de se esforçar, e, percebendo que lhe falta capacidade, procura dar preferência à realização de atividades mais fáceis. Como utilizam estratégias ineficazes ou desadaptativas, que resultam em aprendizagens superficiais, os resultados relacionados ao seu processo de aprendizagem são modestos (BZUNECK, 2001).

2.2.3 Alienação acadêmica

Na alienação acadêmica o aluno aparenta não adotar nenhuma meta de realização em relação aos estudos e busca se esforçar o mínimo possível nas atividades escolares (ARCHER, 1994). Diverge da meta performance-evitação uma vez que os alunos não se dedicam à tarefa e parecem não se preocupar com os resultados negativos advindos desta falta de esforço, pois sua fonte de autoestima está baseada em atividades extraescolares (BZUNECK, 2001).

2.3 Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de aprendizagem são procedimentos que os estudantes utilizam para construir o conhecimento, sendo caracterizadas por sequências de operações com o propósito de facilitar a aquisição e o armazenamento da informação, fato que promove a aprendizagem de certo conteúdo da melhor maneira possível (EPIFANIO et al., 2014).

A maioria dos estudantes estratégicos alcança melhor desempenho no processo de aprendizagem, já que a utilização de diferentes estratégias ajuda a compensar

lapsos no conhecimento prévio. Apesar disso, o uso de estratégias pode exigir esforço e persistência, requerendo, muitas vezes, um padrão motivacional apropriado (SOUZA, 2010). De outro modo, a incapacidade dos alunos em refletir sobre os métodos que usam para aprender dificulta a seleção dos processos mais apropriados para sua aprendizagem (ANDRETTA et al., 2010).

As estratégias cognitivas são aquelas diretamente relacionadas à realização de tarefas específicas de aprendizagem e envolvem a manipulação direta do conteúdo a ser estudado e a prática de atividades pedagógicas, tendo por objetivo possibilitar a aprendizagem, a retenção e o uso do conhecimento (O`MALLEY; CHAMOT, 1990 apud VILAÇA, 2011).

Já a metacognição diz respeito ao conhecimento que se tem sobre o processo do conhecer, ao planejamento, à predição e ao monitoramento da própria aprendizagem (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014). O uso destas estratégias pode melhorar a capacidade de aprender por meio da seleção de estratégias, da estruturação e criação de ambientes de aprendizagem adequados, ou mesmo do monitoramento das ações enquanto se estuda (ZIMMERMAN, 2001 apud FIGUEIREDO, 2008).

Entretanto, além de conhecer e estar disposto a utilizar esse repertório de estratégias, o aluno deve se sentir confiante de que poderá alcançar bons resultados nos estudos (SOUZA, 2010). Diante desse quadro, essa autora acredita que os professores devam fomentar o ensino de estratégias metacognitivas e a promoção de crenças motivacionais adaptativas, encorajando os alunos a serem estratégicos.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

A amostra populacional foi composta por 67 estudantes de cursos de pós-graduação semipresenciais de uma universidade pública do norte do Paraná. O estudo foi descritivo com delineamento transversal e análise qualitativa.

A pesquisa de campo foi realizada em três etapas, como segue:

Inicialmente, foi requerida a autorização da coordenadora do Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) para a efetuação da coleta de dados junto aos alunos.

Na segunda etapa, foram explanados aos estudantes os objetivos da pesquisa e o caráter voluntário de sua participação, bem como a privacidade de suas identidades e respostas. Posteriormente à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os alunos receberam instruções para responder às escalas descritas no próximo item. A aplicação foi realizada de forma coletiva em sala de aula e em formulário impresso. Os alunos responderam na folha de respostas, primeiro uma escala e depois a outra. A averiguação do resultado foi realizada pelos próprios alunos, com orientação dos pesquisadores. Ao final da aplicação, foi esclarecido a eles o significado dos resultados de cada escala e as folhas de respostas foram recolhidas.

Finalmente, foram realizadas a tabulação, descrição e análise dos resultados. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, e, por meio dos valores dos percentis, procurou-se verificar a existência de correlações entre as metas de realização empregadas pelos alunos e a utilização de determinadas estratégias de aprendizagem. Em seguida, foi realizada uma comparação entre os dados observados e os de outros estudos de mesma natureza, a fim de se observar ou não uma linearidade nos resultados.

3.1 Descrição das Escalas

A Escala das Metas de Realização continha 28 afirmações escritas na primeira pessoa do singular, sendo sete afirmações para cada Meta de Realização: meta aprender, meta performance-aproximação, meta performance-evitação e alienação acadêmica. As respostas foram expressas no formato da escala Likert, uma escala psicométrica empregada para avaliar o nível de concordância ou discordância em relação a uma afirmação, podendo a resposta assumir valores de 1 a 5 (1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Às vezes; 4 - Frequentemente; 5 - Sempre). Para concluir, foi somada, para cada meta, a pontuação atingida, determinando-se se o valor foi baixo (7-16), médio (17-26) ou alto (27-35). As questões foram elaboradas a partir de uma adaptação da EMAPRE - Escala de Motivação para a Aprendizagem (ZENORINI; SANTOS, 2010), complementadas com outras questões extraídas a partir dos estudos de Bzuneck (2001). Esta escala ainda não passou por estudos de validação.

A Escala de Autorregulação da Aprendizagem continha 44 afirmações escritas na primeira pessoa do singular, sendo subdividida em quatro grupos de 10 afirmações. Os três primeiros grupos contemplaram questões relacionadas com as habilidades em grau crescente de complexidade: 1) Leitura, escrita e memorização; 2) Elaboração e compreensão; e 3) Metacognição. Por sua vez, o quarto grupo aferiu a presença de atitudes. Todas as respostas foram apresentadas no formato da escala Likert (1 - Nunca; 2 - Raramente; 3 - Às vezes; 4 - Frequentemente; 5 - Sempre). Na etapa de avaliação, foi considerado que quanto maior o índice obtido, maior a presença de tais características. Ao final, foi somada a pontuação obtida para cada tipo de habilidade, sendo o valor considerado baixo (10 a 25), médio (26 a 40) ou alto (41 a 55). As questões foram preparadas a partir de uma adaptação da escala para classificação de estratégias de estudo e de aprendizagem de alunos universitários (BARTALO, 2006). Tampouco essa escala passou por estudos de validação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A maior parte dos participantes da pesquisa foi do sexo feminino (70,15%), com idade entre 26 e 33 anos (40,30%) e sem experiência no magistério (49,25%). Perguntado se já receberam orientações de como estudar durante a sua vida estudantil, 41,80% disseram que nunca receberam e 23,90% não se lembram.

Dos 34 que possuem experiência no magistério (50,75% do total), prevaleceram os que possuem experiência entre 6 meses e 3 anos (47,06%) e atuam na rede pública, principalmente no ensino fundamental (52,94%). Perguntado a estes se explicavam procedimentos de estudos para os seus alunos, 47,06% afirmaram que algumas vezes e 41,18% frequentemente.

Os resultados obtidos nas Escalas de Metas de Realização e de Autorregulação da Aprendizagem foram tabulados em uma planilha eletrônica do software Microsoft Office Excel. Foi realizado o agrupamento dos participantes que obtiveram índice alto em cada uma das metas de realização (índice entre 27 e 35 pontos). Foi considerado conveniente traçar um perfil das principais características da meta apresentada pelo grupo com as estratégias de aprendizagem utilizadas com maior frequência, identificadas mediante os resultados da Escala de Autorregulação da Aprendizagem.

Na Tabela 1 se observa que, dos 67 participantes, 49 (73,13%) apresentaram índice alto em meta aprender e 13 (19,40%) em meta performance-aproximação. Destes 13 participantes, 10 também obtiveram índice alto em meta aprender. Observa-se, ainda, que 51 participantes (76,12%) apresentaram índice médio em meta performance-aproximação. Somente um indivíduo apresentou índice alto em meta performance-evitação e nenhuma pessoa em alienação acadêmica.

	Aprender		Performance Aproximação		Performance Evitação		Alienação Acadêmica	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Índice alto	49	73,13	13	19,40	1	1,50	0	0
Índice médio	18	26,87	51	76,12	37	55,22	12	17,91
Índice baixo	0	0	3	4,48	29	43,28	55	82,09
Total da amostra populacional	67	100,00	67	100,00	67	100,00	67	100,00

Tabela 1. Total numérico e respectiva percentagem de respostas obtidas na Escala de Metas de Realização.

Os resultados indicam que a população estudada apresenta características predominantes da meta aprender e da meta performance-aproximação. Por este motivo, não foi discutido o perfil da meta performance-evitação nem o da alienação acadêmica.

Dos 49 participantes que obtiveram pontuação alta em meta aprender, as principais características observadas em relação à sua autopercepção e envolvimento nas atividades escolares foram as seguintes:

- Aproveitam as oportunidades para aprender, mesmo quando exigem muito esforço (100%).

- Persistem até concluírem a tarefa, mesmo quando encontram dificuldades (96%).
- Consideram que o sucesso nas tarefas escolares depende dos seus esforços (92%).
- Gostam de tarefas que os fazem pensar (88%).
- Gostam dos trabalhos escolares com os quais aprendem algo, mesmo que cometam muitos erros (86%).
- Fazem as tarefas escolares porque estão interessados em aprender (86%).
- Quando fracassam nas tarefas, reveem seus procedimentos de estudo porque sabem que o problema está nas suas atitudes, não na sua capacidade (84%).

Com base nos resultados, foi possível verificar que o grupo com índice elevado da meta aprender se autopercebe com algumas características predominantes, como a vontade de adquirir novos conhecimentos, a perseverança diante de obstáculos, a disposição em enfrentar desafios e o afincamento aplicado para se obter o êxito nos estudos. Também foi claro que atribuem o sucesso acadêmico a seus esforços próprios e não às suas capacidades, o que propicia uma tendência ao estudo livre de ansiedade negativa.

As características dos alunos guiados pela meta aprender estudadas nessa amostra populacional coincidiram com a literatura. De acordo com Boruchovitch (2001 apud MARTINEZ, 2008), o aluno que aplica a meta aprender entende que os resultados positivos das atividades são consequência de sua dedicação, aspecto que está sob seu controle e, em razão disso, defronta os desafios, delega mais energia às suas atividades e compreende os erros como um aviso para adotar outras possíveis estratégias, pois os observa como oportunidade de crescimento.

As características identificadas no grupo com alto índice em meta performance-aproximação estão descritas abaixo. No entanto, cabe destacar que, da totalidade desse grupo (13 pessoas), 10 pessoas também alcançaram índice elevado em meta aprender, o que pode gerar sobreposição nas respostas. Sobre a sua autopercepção e comprometimento com as tarefas escolares, predominaram as respostas sempre ou frequentemente, as quais seguem:

- Sentem-se bem quando conseguem concluir tarefas que a maioria dos alunos não consegue (100%).
- Acreditam que o sucesso nas tarefas escolares depende do próprio esforço (92%).
- Gostariam de obter reconhecimento dos professores pelo próprio desempenho (92%).
- É importante que não pareçam “pouco inteligentes” ou “ignorantes” (92%).
- Persistem até concluírem a tarefa, mesmo quando encontram dificuldades (85%).

- Resultados negativos os deixam com vergonha (85%).
- Aproveitam as oportunidades para aprender, mesmo quando exigem muito esforço (85%).
- Ter melhor desempenho que os outros alunos na escola é importante para eles (85%).
- Gostam de tarefas que os fazem pensar (85%).
- Acreditam que o bom rendimento escolar depende da própria capacidade (77%).
- Quando fracassam em alguma tarefa, reveem seus procedimentos de estudo porque sabem que o problema está nas suas atitudes, e não na sua capacidade (77%).
- Preocupam-se com o julgamento dos outros quando não possuem bom desempenho escolar (77%).

Ao analisar os dados, pôde-se reparar que a maioria dos indivíduos que obtiveram índice elevado em meta performance-aproximação apresenta grande necessidade de reafirmar sua capacidade, de se mostrar inteligente e de realizar as tarefas melhor que seus colegas. Traços associados também à meta aprender podem ser identificados nesse conjunto, como a atribuição do sucesso escolar ao próprio esforço, interesse em atividades que os fazem pensar, e revisão dos procedimentos de estudo quando fracassam.

Estes resultados corroboram com o perfil dos indivíduos guiados pela meta performance-aproximação encontrado na literatura. De acordo com Oliveira (2010), na meta performance o objetivo está no julgamento alheio e o elemento “aproximação” descreve o aluno que deseja ser o primeiro ou aparentar inteligência. O indivíduo busca evidenciar sua destreza a outras pessoas tendo em vista a valorização do prestígio público, a aprovação e as recompensas externas. Tais aspectos ficaram perceptíveis neste trabalho e podem ser averiguados em diversas das alíneas acima pautadas.

Ao elencar as estratégias cognitivas de leitura e memorização utilizadas com maior frequência pelo grupo com alto índice em meta aprender e meta aproximação (Tabela 2), pôde-se verificar que ambos os grupos fazem uso contínuo de estratégias como: prestar atenção nas aulas; diminuir o ritmo de leitura quando o texto é difícil; parar a leitura e reler quando não está entendendo; pesquisar o significado das palavras desconhecidas; e criar imagens, macetes ou outras relações para memorizar um conteúdo.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE LEITURA E MEMORIZAÇÃO	Meta Aprender	Meta Performance-Aproximação
Procuo prestar atenção nas aulas	94%	85%
Se não entendo o que estou lendo, paro e releio	94%	100%

Ao ler um texto pesquiso o significado de palavras que desconheço	84%	92%
Se um texto é difícil, diminuo o ritmo da leitura	73%	77%
Faço as leituras dos materiais solicitados pelo(a) professor(a).	80%	54%
Quando leio consigo identificar as ideias importantes, as quais realço no texto	80%	100%
Quando leio um texto escrevo palavras-chaves ou comentários à margem dos parágrafos porque me são úteis quando revejo esses textos	71%	77%
Durante a leitura de um texto paro para pensar sobre o que li e fazer ligações entre as ideias de maneira que façam sentido	71%	69%
Repito (em pensamento ou voz alta) os itens que preciso memorizar	61%	54%
Crio imagens, macetes ou outras relações para memorizar um conteúdo	59%	69%

Tabela 2. Estratégias cognitivas de leitura e memorização utilizadas com maior frequência pelos grupos orientados pela meta aprender e pela meta performance-aproximação.

Entretanto, é possível analisar que o grupo guiado pela meta aprender procura prestar atenção nas aulas, faz as leituras dos materiais solicitados pelo professor com maior frequência e repete em voz alta os itens que precisa memorizar. Verifica-se também que os indivíduos orientados pela meta performance-aproximação realçam, reiteradamente, as ideias importantes no texto quando leem.

Em relação ao uso de estratégias cognitivas de elaboração, compreensão e escrita, na Tabela 3 se nota que ambos os grupos realizam com grande frequência as seguintes ações: buscar ajuda quando não compreende um conteúdo, e começar a estudar pelas anotações realizadas no caderno durante as aulas. No entanto, observaram-se discrepâncias mais relevantes em outras estratégias: os sujeitos orientados pela meta aprender anotam o que o professor está falando com maior frequência; primeiro estudam a parte teórica antes de tentar resolver os exercícios; e, se não conseguem resolver o exercício, voltam a reler a parte teórica.

Além disso, os alunos de ambos os grupos não têm por hábito o desenvolvimento de esquemas ou quadros simples para auxiliar a entender o conteúdo estudado.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE ELABORAÇÃO, COMPREENSÃO E ESCRITA	Meta Aprender	Meta Performance-Aproximação
Durante a aula, anoto no caderno o que o professor está falando, mesmo quando ele não manda ou não escreve nada na lousa	76%	69%
Quando não consigo resolver um exercício volto a ler a parte teórica	84%	85%
Quando não estou entendendo algum conteúdo pesquiso na internet ou peço para alguém me explicar	82%	92%
Primeiro estudo a parte teórica para depois resolver os exercícios	78%	69%

Leio e releio até compreender o conteúdo antes de fazer um resumo	71%	62%
Organizo uma sequência de ideias antes de começar a escrever uma redação	76%	69%
Ao concluir uma redação, releio e reescrevo algumas partes	67%	92%
Começo a estudar lendo as anotações e exercícios que eu fiz durante as aulas	65%	62%
Após ler um texto, faço um resumo com as minhas próprias palavras sobre o que eu entendi	55%	69%
Faço desenhos, esquemas ou quadros simples para me ajudar a entender o que estou estudando	45%	46%

Tabela 3. Estratégias cognitivas de elaboração, compreensão e escrita utilizadas com maior frequência pelos grupos orientados pela meta aprender e pela meta performance-aproximação.

No que concerne à aplicação de estratégias metacognitivas, ambos os grupos apresentaram redução na frequência de seu uso, como pode ser verificado na Tabela 4. O planejamento aparenta ser a estratégia que os dois grupos menos utilizam. Mesmo assim, os alunos guiados pela meta aprender procuram com maior frequência: organizar uma rotina de estudos; reservar e cumprir um tempo para estudar; e estabelecer pequenas metas antes de iniciar os estudos. Porém, um percentual maior de alunos orientados pela meta performance-aproximação sabe como estudar os conteúdos de diferentes disciplinas.

Independentemente da orientação do grupo, as estratégias metacognitivas mais utilizadas foram as de monitoramento do estudo, tais como: ver como o que está sendo estudado pode ser aplicado; pensar nas questões que podem aparecer na avaliação; e, durante a avaliação, monitorar o tempo procurando resolver primeiro as questões que se sabe e depois as mais difíceis.

ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	Meta Aprender	Meta Performance-aproximação
PLANEJAMENTO		
Organizo uma rotina de estudo para não deixar acumular matéria para estudar em vésperas de provas e/ou trabalhos	43%	23%
Antes de iniciar os estudos, estabeleço pequenas metas (ex.: o que e quanto estudar) e só encerro quando as atinjo	37%	23%
Quando decido fazer os trabalhos da escola ou estudar, reservo um tempo determinado para isso, e cumprio	63%	62%
Sei como estudar os conteúdos de diferentes disciplinas	49%	38%
MONITORAMENTO		
Nas provas, procuro resolver primeiro as questões que sei para depois resolver as mais difíceis, controlando o tempo para não demorar muito apenas em uma questão	86%	85%
Tento ver de que forma aquilo que estou estudando pode ser aplicado	69%	77%

Ao estudar penso nas perguntas que poderão aparecer na avaliação	55%	85%
Quando estudo tento refletir e decidir quais as principais ideias a aprender desse conteúdo em vez de ao ler várias vezes	55%	62%
REAVALIAÇÃO		
Resultados negativos levam-me a aumentar as horas de estudo ou rever e modificar a forma como estou estudando	59%	62%
Testo-me para ter certeza que sei a matéria que estudei	53%	38%
Ao receber uma prova corrigida, verifico o que errei e procuro rever o conteúdo	63%	69%

Tabela 4. Estratégias metacognitivas de planejamento, monitoramento e reavaliação utilizadas com maior frequência pelos grupos orientados pela meta aprender e pela meta performance-aproximação.

Deve-se destacar que a utilização de estratégias metacognitivas não foi tão frequente quanto se esperava para alunos guiados pela meta aprender, não obstante um significativo número de integrantes dessa meta fazer uso de estratégias cognitivas. Esse caso contraria a literatura, pois segundo Pintrich (1999 apud SOUZA, 2010), alunos norteados pela meta aprender usualmente descrevem uso mais eficaz de estratégias, tanto cognitivas quanto metacognitivas. Essa discordância pode ser justificada, já que, conforme Souza (2010), ainda que diversos alunos detenham capacidades autorregulatórias, nem sempre se dedicam em atividades com este objetivo, pois esse tipo de estratégia exige um grande esforço, e, assim como apontam Zimmermam e Bandura (1994 apud SOUZA, 2010): “uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias e outra é conseguir aplicá-las persistentemente ante dificuldades, fatores estressantes ou interesses paralelos”.

No grupo guiado pela meta performance-aproximação ficou mais evidente a utilização de estratégias metacognitivas em comparação ao grupo de estudantes pautados pela meta aprender. Este fato pode ter ocorrido tanto pela amostra populacional desse grupo ser pequena (13 pessoas), como pelo fato de a maior parte dessa amostra (10 pessoas) possuir também índice elevado em meta aprender. Conforme Elliot e Church (1997 apud ALCARA; SANTOS, 2013), a meta performance, quando sombreada pela meta aprender, sugere efeitos positivos na aprendizagem. Bzuneck (2001) também reafirma como aspecto positivo da meta performance-aproximação o empenho e o uso de estratégias cognitivas, já que podem garantir resultados superiores em relação ao de alunos direcionados apenas à meta aprender.

5 | CONCLUSÕES

A utilização de estratégias de aprendizagem pode produzir grandes benefícios no desenvolvimento do aluno capaz de regular sua própria aprendizagem e, simultaneamente, colaborar com o trabalho do professor. É por meio dessas

estratégias que o discente tem melhores condições de buscar, selecionar e assimilar as informações para a promoção de novos conhecimentos. Um dos desafios é manter a motivação, um fator que interfere diretamente no interesse, empenho e foco dos estudantes.

Em relação às metas de realização, o presente trabalho evidenciou que a maioria dos alunos se mostrou guiada pela meta aprender ou pela performance-aproximação. No que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, observou-se que os integrantes de ambos os grupos empregam corretamente as estratégias de aprendizagem, no entanto, com maior frequência as estratégias cognitivas. As estratégias metacognitivas são aplicadas com menor regularidade, especialmente aquelas ligadas ao planejamento dos estudos.

Os resultados obtidos também apontaram que alunos guiados pela meta performance-aproximação podem fazer uso de um grande número de estratégias metacognitivas, que, somadas às cognitivas, possibilitam efeitos positivos na aprendizagem, superiores até mesmo ao de alunos orientados exclusivamente pela meta aprender.

Entretanto, deve-se levar em conta que os questionários aplicados podem não ter sido capazes de refletir as metas e estratégias que os alunos efetivamente empregam no processo de aprender ou, inclusive, que o próprio instrumento de pesquisa acabou desempenhando um espaço de meta-performance dos alunos, dado que os alunos podem ter respondido a partir de uma projeção do que pensam que seria o esperado que fizessem.

Em vista disso, novas pesquisas devem ser realizadas com o intuito de conhecer a fundo a diversidade de estratégias de aprendizagem e perfis motivacionais dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALCARA, A. R. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários**: estudos de validade de medidas. 2012. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- ALCARA, A. R.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 411-420, 2013.
- AMARAL, J. C. **Auto-eficácia, auto-regulação e desempenho na realização de tarefas cognitivas**. 1993. 144 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1993.
- ANDRETTA, I. et al. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 7-13, 2010.
- ARCHER, J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 19, p. 430-460. 1994.

- BARRERA, S. D. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 159-175, 2010.
- 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. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2006.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- EPIFANIO, P. Z. et al. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários com e sem indícios do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 115-132, 2014.
- FIGUEIREDO, F. J. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? : Auto-regulação da aprendizagem. **Revista Millenium RE**, n. 34, p. 233-258, 2008.
- GOUVEIA, V. V. et al. Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 24, n. 4, p. 535-544, 2008.
- MARINI, J. A. S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista E-Psi**, v. 4, n. 1, p. 102-126, 2014.
- MARTINEZ, V. A. **Relação entre motivação para aprender e estratégias de aprendizagem**. 2008. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2008.
- OLIVEIRA, N. R. P. **Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2010.
- POVINHA, V. R. B. **A motivação no ensino-aprendizagem: uma perspectiva das teorias cognitivas**. 2010. Monografia (Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional) - Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.
- SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 95-107, 2010.
- VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n. 36, p. 43-56, 2011.
- ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.
- ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, Itatiba, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-427-6



9 788572 474276