



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA ELISA DA COSTA MOREIRA

**RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO
PROFESSOR, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Londrina
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR

2013

ANA ELISA DA COSTA MOREIRA

**RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO
PROFESSOR, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL 1**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M838r Moreira, Ana Elisa da Costa.

Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1 / Ana Elisa da Costa Moreira. – Londrina, 2013.
111f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Ensino – Teses. 2. Estratégias de aprendizagem – Teses. 3. Motivação na educação – Teses. 4. Psicologia educacional – Teses. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

ANA ELISA DA COSTA MOREIRA

**RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO
PROFESSOR, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A
MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL 1**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Sueli Édi Rufini
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli
UNICAMP – Campinas - SP

Londrina, 6 de dezembro de 2013.

A Deus que, com a força do Espírito Santo, providenciou cada etapa da caminhada.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Katya por acreditar em mim e oportunizar a realização de um projeto de vida.

Ao meu querido esposo Alexandre pela paciência, companheirismo e força nas fases mais difíceis da caminhada. As minhas filhas Luiza e Isabela pelo amor, suavidade e colaboração expressos nos gestos mais simples do dia a dia.

Aos meus queridos pais, pelo exemplo de luta, perseverança e honestidade e especialmente ao papai (*in memoriam*) que sempre incentivou os estudos.

Aos meus irmãos Flávio e Rúbia que sempre apoiaram minhas buscas.

Às amigas Alessandra, Cláudia, Aline e Isabelle pela prestatividade, atenção e opiniões sinceras. Aos familiares que proporcionaram momentos de força, acolhida e leveza durante o percurso.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira que, com sua sabedoria e sensibilidade peculiar aos verdadeiros mestres, me ensinou desde o primeiro encontro. Pela objetividade de suas orientações, pelo rigor científico e ético exigido na formação de pesquisadores, pela forma delicada e sincera de conduzir os trabalhos, que me proporcionaram oportunidades únicas de aprendizagem.

À Prof^a. Dr^a. Selma de Cássia Martinelli pela disponibilidade e importantes contribuições realizadas na construção desta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Sueli que acompanhou minha trajetória colaborando de forma significativa em minha formação profissional e especialmente neste estudo pelas importantes considerações.

Aos professores do Programa de Mestrado por proporcionarem o aprimoramento de nossa formação com dedicação, compromisso ético e rigorosidade científica. Aos colegas do programa de Mestrado por permitir partilhar conhecimentos e ampliar a visão sobre a formação docente.

À Secretaria Municipal e Estadual de Educação por incentivar a pesquisa e promover o aperfeiçoamento docente.

Às escolas municipais e em especial aos dirigentes e à comunidade escolar, pais, alunos e professores que participaram deste estudo demonstrando disponibilidade e compromisso com a formação discente, o que possibilitou uma boa adesão à pesquisa.

MOREIRA, Ana Elisa Costa. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental 1.** 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

As relações entre as estratégias de ensino, as estratégias de aprendizagem e a motivação podem influenciar a qualidade motivacional dos sujeitos para aprender. Esta pesquisa relacionou essas variáveis especificamente voltadas à Teoria da Autodeterminação. Apresentou como objetivo geral: avaliar as relações entre as estratégias de ensino de um grupo de professores, as estratégias de aprendizagem e a motivação de alunos do Ensino Fundamental 1. Os objetivos específicos visaram investigar as estratégias de ensino que os professores do Ensino Fundamental 1 utilizavam para ensinar; identificar as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos; buscar possíveis relações das estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar. O método utilizado para a análise dos dados foi o descritivo com delineamentos de levantamento e correlacional. Os sujeitos da pesquisa foram 348 crianças entre 6 e 13 anos de duas escolas municipais do norte do Paraná e seus respectivos professores. A média de idade dos estudantes foi de 9 anos e dos professores participantes de 45 anos. Para a coleta de dados, foi utilizada uma escala de estratégias de aprendizagem, uma escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental e um questionário sobre as estratégias de ensino do professor. Os resultados demonstraram que os alunos possuíam os níveis mais autônomos de motivação. Os resultados demonstraram que os alunos mais novos apresentaram pontuação mais elevada no uso da Escala de Estratégias de Aprendizagem e se assemelharam à média das demais turmas em relação ao *continuum* motivacional. Sobre as possíveis relações entre as estratégias de ensino com as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos, os resultados apontaram que um trabalho sistematizado para a utilização de estratégias de aprendizagem por parte de professores, na escola, pode ser eficaz na manutenção de uma boa qualidade motivacional dos estudantes. Os resultados também contribuem para conhecer o perfil estratégico de um grupo de professores e um grupo de alunos, podendo perceber as necessidades específicas deste grupo e construir um conjunto de informações relevantes tanto para o aprimoramento profissional quanto para a formação de cidadãos estratégicos.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Estratégias de aprendizagem. Motivação no contexto escolar.

MOREIRA, Ana Elisa Costa. **Relationship between the teaching strategies of the teacher with learning strategies and motivation to learn of elementary school students**. 2013. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The relationship between teaching strategies, learning strategies and motivation can influence the motivational quality of the students to learn. This research has linked these variables specifically geared to the Theory of Self-Determination. Presented as a general objective to evaluate the relationship between the learning strategies of a group of teachers, learning strategies and motivation of elementary school students. The specific objectives aimed to investigate the teaching strategies that teachers of elementary school used to teach; identify learning strategies and student motivation; seek possible relationships of teaching strategies of the teachers with learning strategies and motivation in school context. The method used for data analysis was descriptive with correlational and survey designs. 348 children aged 6 to 13 years from two public schools in northern Paraná and their teachers participated. The average age of students was 9 years and 45 years to participating teachers. For data collection, a range of learning strategies, a range of motivating students in elementary education and a questionnaire on the teaching strategies the teacher was used. Results showed that students had the most autonomous motivation levels; that younger students had higher scores on the use of learning strategies scale; and were similar to the others classes in relation to the motivational *continuum*. About possible relationships between teaching strategies with learning strategies and motivation of students, the results indicated that a job for the systematic use of learning strategies by teachers at school can be effective in maintaining a good quality motivating students. The results also contribute to meeting the strategic profile of a group of teachers and a group of students, being able to perceive the specific needs of this group and build a set of relevant information both for professional development and for the formation of strategic citizens.

Keywords: Teaching strategies. Learning strategies. Motivation to learn.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pontuação dos alunos na subescala de desmotivação	64
Figura 2 - Pontuação dos alunos na subescala Motivação Extrínseca por regulação externa.....	65
Figura 3 - Pontuação dos alunos na subescala Motivação Extrínseca por regulação introjetada.....	66
Figura 4 - Pontuação dos alunos na subescala Motivação Extrínseca por regulação identificada.....	67
Figura 5 - Pontuação dos alunos na subescala motivação intrínseca.....	68
Figura 6 - Pontuação total dos alunos na Escala de Estratégias de Aprendizagem	69
Figura 7 - Pontuação dos alunos na subescala Estratégias de Aprendizagem Cognitiva.....	70
Figura 8 - Pontuação dos alunos na subescala Estratégias de Aprendizagem Metacognitiva	71
Figura 9 - Pontuação dos alunos na subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização do significado do ato de ensinar na percepção dos professores.....	59
Tabela 2 - Categorização dos recursos utilizados para ensinar.....	60
Tabela 3 - Categorização dos recursos de ensino considerados fundamentais para aprender com qualidade na percepção do professor	61
Tabela 4 - Categorização das prioridades para o ensino de qualidade.....	62
Tabela 5 - Categorização dos aspectos que influenciam a qualidade do ensino.....	63
Tabela 6 - Categorização sobre os aspectos que influenciam os alunos a aprenderem melhor na percepção dos professores	64
Tabela 7 - Média e <i>DP</i> do <i>continuum</i> motivacional e das estratégias de aprendizagem dos alunos do 2º ano	75
Tabela 8 - Média e <i>DP</i> do <i>continuum</i> motivacional e das estratégias de aprendizagem dos alunos do 3º ano	77
Tabela 9 - Média e <i>DP</i> do <i>continuum</i> motivacional e das estratégias de aprendizagem dos alunos do 4º ano	78

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	13
2.1	ESPECIFICIDADES DO ENSINO E O PAPEL DOCENTE	15
2.2	O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PELO PROFESSOR - CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM	18
3	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	23
3.1	PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	27
4	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	37
4.1	PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	49
5	DELINEAMENTO DA PESQUISA	55
5.1	OBJETIVO GERAL	55
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	55
5.3	MÉTODO	55
5.3.1	Participantes Alunos.....	55
5.3.2	Participantes Professores.....	56
5.3.3	Instrumentos.....	56
5.3.4	Procedimentos.....	58
6	RESULTADOS	59
7	DISCUSSÃO	81
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	90

ANEXOS	100
ANEXO A - Questionário de <i>Continuum</i> Infantil.....	101
ANEXO B - Questionário sobre “O QUE OS DOCENTES PENSAM SOBRE O ENSINO E AS ESTRATÉGIAS PRIORIZADAS PARA ENSINAR.”	105
ANEXO C - Termo de Coparticipação.....	107
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110

1 APRESENTAÇÃO

Há duas décadas atuando no Ensino Fundamental, algumas questões acompanharam este percurso fomentando necessidades e interesses para aprofundar o ato de ensinar, inerente à profissão docente como, por exemplo, as estratégias que o docente utiliza para ensinar interferem na qualidade da aprendizagem dos estudantes? Quais relações qualitativas há entre as estratégias de ensino do professor, estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos do Ensino Fundamental 1? As relações que se estabelecem entre essas variáveis repercutem diretamente na formação dos alunos? Há preocupação com o conhecimento de estratégias de aprendizagem e com a diversidade destas no percurso escolar dos estudantes? A docência imbrica o envolvimento com essas questões inter-relacionando o ensino, a aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos com a finalidade de repensar a formação docente diante dos aspectos complexos e variáveis que envolvem a formação humana.

Sobre os aspectos que envolvem o ensino, Bordenave e Pereira (2002) ressaltam a importância das estratégias do professor no emprego de diversas formas de interação para oportunizar aos alunos a construção do conhecimento de acordo com as experiências individuais, subjetivas, dos conhecimentos prévios e da maneira própria de interpretar as informações. Os docentes percebem, no decorrer do seu trabalho, que para o aluno adquirir o domínio de determinado conhecimento ele necessita um repertório de estratégias de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa estar ciente da importância que seu trabalho representa na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos alunos. Assim, cabe aos cursos de formação de professores capacitar os futuros profissionais a utilizarem estratégias de aprendizagem, a conhecerem os requisitos para adquirirem as próprias estratégias, a fim de, quando do exercício do magistério, poderem ajudar os alunos no desenvolvimento dos processos mentais. O professor, ao ensinar, pode oportunizar aos estudantes o conhecimento das diversas estratégias de aprendizagem, instrumentalizando-os a selecioná-las de forma eficaz no momento do ensino.

Nessa direção, torna-se relevante conhecer o que os docentes pensam sobre o ensino e as estratégias que consideram fundamentais para ensinar com qualidade e compreender como se estabelece a relação entre elas e as

estratégias utilizadas pelos alunos no momento do aprendizado. Outra questão que merece atenção é conhecer o perfil motivacional dos alunos, de modo a buscar discutir como este perfil pode influenciar o processo de aprendizado do estudante. Face às considerações apresentadas, a presente pesquisa foi norteadada. O primeiro capítulo trata da formação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como subcapítulos estão tratadas as especificidades do ensino, o papel docente e o uso de estratégias de ensino. Posteriormente, há um capítulo sobre as estratégias de aprendizagem e no subcapítulo estão apresentadas as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, focando o Ensino Fundamental. O quarto capítulo versa sobre a Teoria da Autodeterminação e a Motivação no contexto escolar e apresenta as pesquisas brasileiras na área da motivação no Ensino Fundamental. Na sequência, o delineamento da pesquisa é apresentado, assim como os resultados, a discussão e as considerações finais. Por fim, constam as referências e os anexos.

2 O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É fundamental que o professor compreenda a educação e a contextualize para percebê-la em sua complexidade, considerando os múltiplos aspectos que a envolvem. Sendo compreendida como exercício de práxis (ação-reflexão-ação) permanente, a educação é exercitada no contexto social concreto. Entre seus objetivos estão a formação de seres humanos críticos, éticos e criativos (FREIRE, 1996). A educação capacita os sujeitos a se perceberem como seres históricos, produtores e produzidos no contexto social, tornando-se aptos a superarem os conflitos de classe em busca da emancipação humana. O contexto escolar reflete o que é importante para a sociedade neoliberal, a qual valoriza a produtividade, a competitividade, os resultados, responsabilizando o próprio sujeito pelo seu sucesso ou fracasso (liberdade de escolha), gerando um individualismo exacerbado, naturalizando as desigualdades entre os homens (PERONI, 2003). Cabe ao docente pensar nas dificuldades concretas que envolvem a educação escolar, o ensino e a qualidade motivacional.

Em 1996, no Brasil, foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que introduziu diversas mudanças nas leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conjunto de conhecimentos para todos os níveis de ensino, apontaram como proposta objetiva uma política curricular de reforma organizada por uma base comum nacional, assegurando a formação básica mínima, respeitando valores culturais e artísticos, nacionais e regionais do país.

A educação formal na escola básica é dividida em três etapas: educação infantil (0 a 5 anos), educação fundamental compulsória (6 a 14 anos), ensino médio (jovens de 15 a 17 anos) tendo os PCN como principal diretriz. O ano de 2006 foi um marco nas políticas públicas para a infância. A lei 11.274 determinou como obrigatório o ingresso das crianças na escola aos seis anos, com duração mínima de nove anos. Essa lei permitiu acesso mais rápido ao conhecimento, equiparando o sistema de educação básica brasileira ao de outros países do Mercosul; uniformizando-a. Existe a concepção de que, ao inserir a criança mais

cedo na escola, há mais tempo para ela adquirir conhecimentos (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

Atualmente, o país analisa a aprovação de um Plano Nacional de Educação baseado em diretrizes como a valorização dos profissionais da educação, superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade de ensino, explicitando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como instrumento de medição desta qualidade, baseando-se em exames padronizados como a Prova Brasil ou Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a taxa de aprovação na etapa de ensino cursada pelo aluno. Observam-se, assim, avanços significativos para a efetivação de um ensino eficaz nos primeiros anos de escolarização, uma vez que a educação de qualidade proporciona o exercício de autonomia e pode servir de instrumento para a consolidação da real cidadania. O ensino básico é o primeiro contato do sujeito com a sistematização e a produção do conhecimento considerado relevante pela sociedade, por sua importância como base de todo o edifício do conhecimento.

Beherens (2009) considera fundamental a capacitação de professores para atuar em uma sociedade globalizada na era do conhecimento. Para essa autora, os cursos de formação precisam desenvolver o trabalho de pesquisa como produção de conhecimentos relevantes, possibilitando a práxis educativa, considerando a sala de aula como possibilidade concreta de construção dos saberes pedagógicos. Precisam saber utilizar habilidades de pesquisa por meio do uso de estratégias docentes que desafiem seu pensamento e permitam reconhecer, no ensino, a possibilidade de realização coletiva de mudanças necessárias. Segundo Morin (2003), para que mudanças significativas ocorram, é fundamental a reforma do pensamento e a reforma do ensino. Os professores precisam buscar, constantemente, o conhecimento produzido socialmente, considerando sua provisoriedade.

Veiga (2005) esclarece que a formação para a docência exige a compreensão do contexto social e as especificidades da instituição de ensino. A profissão “professor” necessita de formação permanente para que os profissionais tenham uma atuação crítica, comprometida com a ética e política, para que possam realizar um trabalho que promova autonomia, criatividade e atividades em grupo que exercitem a solidariedade e o altruísmo. Oliveira e Alves (2005) desenvolveram uma pesquisa sobre as características necessárias para ser um bom professor,

destacando o envolvimento e dedicação ao trabalho, habilidade diferenciada para atendimento individualizado, afetividade na interação com o aluno, cumprimento da ementa da disciplina, responsabilidade, paciência, organização de aulas com temas pertinentes à idade e ao interesse dos alunos, aguçando-lhes a criatividade, a curiosidade, o desejo de se atualizar e o gosto pelo que fazem.

Veiga Simão (2004) explica que o exercício da profissão do professor configura simultaneamente procedimentos, ensino de conteúdos, estratégias para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que facilite ao educando avançar nos conhecimentos. Para cumprir essa finalidade educativa, o professor deve ter um repertório vasto de estratégias de ensino. Para tanto, precisa de uma sequência de atividades bem planejadas e com finalidades bem definidas, a fim de que habilidades trabalhadas possam ser reguladas para posterior aplicação em diversos contextos. O professor tem o papel de capacitar seus alunos com estratégias de aprendizagem que possam ser usadas desde o início da escolarização e continuadas na formação superior e posteriormente na vida profissional (PIMENTA, GHEDIN, 2002). Assim sendo, na sequência serão tratadas as especificidades do ensino e o papel docente.

2.1 ESPECIFICIDADES DO ENSINO E O PAPEL DOCENTE

É preciso considerar o ensino como prática educativa formadora, pensando nas dificuldades decorrentes da compartimentalização dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uma vez que o saber se expande rapidamente (MORIN, 2003). O professor necessita uma formação científica, ética e transformadora (de procura, decisão e ruptura). Esse profissional precisa se comprometer e ser prático em suas ações, aproximando o que se diz do que se faz (FREIRE, 1996).

Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2004), professores que levam seus alunos a refletirem promovem a aprendizagem. Pensar sobre as alternativas que ocorrem na resolução de um problema, detectando o que facilita ou obsta a solução é exercício reflexivo que contribui para um melhor desempenho. Cabe ao professor reorganizar seu trabalho, instigando os alunos a aprender, cabe-lhe formar sujeitos capazes de pensar desafiando-os a pesquisar e impulsionando sua criatividade, curiosidade e interesse, a problematizar e a buscar soluções possíveis. Para que esse processo se concretize, é fundamental que o docente pense o ensino

interdisciplinar, proponha pontes de relações e atribua significado aos conteúdos; sua mediação pedagógica deve possibilitar o diálogo e a troca de experiências concretas.

Para Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003), o planejamento docente permite a organização do conteúdo/conhecimento de forma sistematizada, permitindo ao estudante estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios e atribuindo significado pessoal ao que aprende. Quanto maior o número de estudantes envolvidos nessa prática, mais democrático é o ensino. Esse processo consiste numa prática social complexa, socialmente determinada e ao mesmo tempo única, diferenciada pelas interpretações individuais e emoções suscitadas.

Sob essa perspectiva, o professor é considerado o condutor do processo dialético de ensino e aprendizagem, utilizando-se de estratégias que desafiam as capacidades dos alunos, organizando atividades de ensino que atendam às características do conteúdo, dos cursos, da disciplina e dos alunos envolvidos no processo. Os educandos, por sua vez, se utilizam de sua autoatividade para se apropriarem do que é ensinado, assimilando, construindo e reconstruindo conteúdos. Cabe ao educador trabalhar desafios que permitam o uso e a aplicabilidade de diferentes formas de aprendizagem na formação de futuros professores para que estes aprendam em profundidade e estejam cientes da importância de continuar sua formação, buscando aprender constantemente (BORUCHOVITH, 2008).

Ao analisar esse contexto, o professor precisa desenvolver estratégias para trabalhar com todos os alunos, assegurando um bom grau de motivação durante suas aulas, de modo a desafiar cognitivamente o estudante. Esse desafio cognitivo é permitido pelas verbalizações docentes. Para atingir esse bom grau de motivação, há a necessidade de se estruturar o ambiente e condicionar alguns comportamentos (BROPHY, 1999).

É importante que, nas verbalizações expressas pelos professores, torne-se claro para o aluno o significado de aprender determinado conteúdo para atingir os objetivos que almeja alcançar, fazendo com que os estudantes atribuam valores pessoais ao que lhes foi proposto. Dessa forma, encontram significado na aprendizagem, percebendo a importância de aprendê-lo para o próprio desenvolvimento. Ao atribuir significado ao que se aprende, responsabiliza-se por seu envolvimento e avanços no ato de aprender. Esses comportamentos colaboram

para o exercício de autonomia do aluno e pela busca por aprender em profundidade. O professor, por sua vez, ao considerar essas especificidades, se sente desafiado a organizar um trabalho que faça os alunos atingirem os objetivos curriculares.

Conforme aponta Brophy (1999), cabe ao docente assumir o ensino como produção de conhecimento, tarefa árdua que exige esforço, envolvimento, processos mentais ativos em vez de se preocupar em dar atividades prazerosas ou servirem como tutores. Ao oportunizar escolhas dialogando com os alunos, define-se o melhor uso das estratégias para ensinar e aprender em sala de aula.

Dessa maneira, o professor estratégico trabalha com todos os alunos, assegurando-lhes um bom grau de motivação durante suas aulas e, ao mesmo tempo, respeita as especificidades de cada aprendiz tanto na maneira de se envolver com a aprendizagem quanto em relação aos conhecimentos prévios para que haja um envolvimento profundo de cada aluno com a aprendizagem. O professor fornece *feedbacks* de acordo com os avanços realizados pelo desempenho específico de cada estudante, aumentando o senso de competência deste e a autonomia fundamentais para que seja responsável por monitorar e regular seus avanços (VEIGA SIMÃO, 2004).

Esse grau de motivação promove no aprendiz um nível moderado de excitação (suscitando emoções positivas) e o desafia para aprender usando atividades nas quais precisa dispende tempo e energia para resolvê-la, engajando-se na atividade proposta. Nesse grau de motivação, o nível motivacional é médio ou positivo e envolve interesse e curiosidade (Motivação Positiva) para resolver a atividade. É preciso que o professor assuma um estilo motivacional promotor de autonomia para exercitá-lo em sala de aula.

Pesquisas realizadas por Reeve (1998) e Reeve, Bolt e Cai (1999), Reeve, Deci e Ryan (2004), Reeve e Jang (2006) desenvolveram estudos sobre o estilo motivacional de professores apontando o estilo motivacional promotor de autonomia e o estilo motivacional controlador. Os resultados apontaram que docentes com o estilo motivacional promotor de autonomia utilizam o ambiente da sala de aula de maneira informativa, oferecendo oportunidades de escolhas, *feedbacks* significativos, reconhecendo os interesses dos alunos; fortalecem a autorregulação autônoma e influenciam o desempenho, as emoções e a motivação dos alunos, permitindo que estes possam aprender de forma mais significativa. Enquanto os professores com perfil controlador dos alunos afetam negativamente os

comportamentos dos estudantes. Nesse estilo, prevalece o controle, motiva-se com o uso de pressão, monitoramento comportamental, uso de recompensas externas e ameaças. Os resultados de estudos brasileiros realizados por Bzuneck e Guimarães (2007) constataram que, embora nos autorrelatos os professores apresentassem a preferência por um estilo promotor de autonomia, na prática usavam estratégias controladoras para envolver os alunos com a aprendizagem. Outro aspecto relevante na aprendizagem é apontado por Lenz (2006), que explica que para que o professor possa compreender e valorizar o ensino e a aprendizagem precisa conhecer as estratégias de aprendizagem e saber usá-las de acordo com o que almejam alcançar. Os cursos de formação de professores precisam ser estruturados para possibilitar o conhecimento de estratégias tanto de ensino quanto de aprendizagem desde a formação inicial, contribuindo para que estes se tornem bons pensadores, modificando qualitativamente a maneira como ensinam, adquirindo um constante aprimoramento de sua prática. Ao aprender de maneira estratégica, poderão empregar diferentes recursos/estratégias de ensino, formas de intervenções em sala de aula, otimizando o ensino de estratégias de aprendizagem aos alunos. Posto isso, cabe discutir as intervenções de ensino do professor, tema tratado na sequência.

2.2 O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PELO PROFESSOR - CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Beherens (2009) esclarece que um dos grandes desafios do professor está em construir e reconstruir os caminhos da emoção, da sensibilidade e de valores como a paz, a solidariedade e a coletividade, visando a formação de seres humanos éticos para viverem em uma sociedade verdadeiramente humana. Para que os objetivos propostos sejam alcançados, é desejável que o educador selecione estratégias de ensino e apresente concepções permeadas por valores e crenças condizentes com o papel docente e com a formação de cidadãos emancipados, produtores de conhecimentos, seres de atitude em uma sociedade que exige constantes mudanças.

Para tanto, é preciso conceber o ensino como processo ao mesmo tempo social e pessoal, individual e coletivo (MORIN, 2003). Para Moraes (2002), o ensino marca a busca do conhecimento, possibilita a conscientização do indivíduo

sobre sua própria existência e sobre seu papel histórico na construção do conhecimento. Isso inclui não só a transmissão do saber elaborado e considerado como o mais atual da humanidade, mas principalmente a provisoriedade do conhecimento. Freire (1996) define o ensino como provocação do professor por meio tanto do que ele usa para ensinar quanto do modo como ensina. O ensino, segundo essa concepção, assume atitude de criação, produção realizada por seres históricos, ato em virtude do qual todos aprendem e ensinam.

As atividades/estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. O profissional seleciona as estratégias de ensino e as utiliza como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem considerando os objetivos educacionais, indicações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou coletivo da turma, o tempo disponível para a execução das tarefas e o ambiente físico. As intervenções realizadas pelo educador que usa boas estratégias de ensino podem contribuir na mudança de aspectos motores, afetivos e intelectuais (BORDENAVE; PEREIRA, 2002). Os educadores, apesar de disporem de critérios para a escolha de atividades e de conhecerem diversas técnicas e métodos de ensino, muitas vezes não sabem empregá-las.

Bordenave e Pereira (2002) explicam que, para ensinar, o professor precisa planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. As estratégias de ensino a que os profissionais recorrem devem estimular diversas capacidades do aprendiz como, por exemplo: a observação, a liderança, a teorização e a síntese. A capacidade de sintetizar é possibilitada ao se repensar a realidade debatendo e resolvendo problemas, generalizando, inferindo resultados e usando práticas como entrevistas, resenhas, distribuições de tarefas, discussões em pequenos grupos, exposições orais pelos alunos e seminários e executar tarefas com roteiro observando, teorizando e sintetizando as informações relevantes. Para desenvolver a capacidade de observação, é preciso distinguir pontos chave, discriminar elementos de um problema usando diagnóstico das situações, estudos de casos, reflexões, discussões dirigidas pelo professor, esquemas e gráficos. Essas são algumas estratégias de ensino e aprendizagem que colaboram para o aprendiz desenvolver essas capacidades.

Segundo Brophy e Good (1986), há diversos fatores que influenciam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As aulas devem ser organizadas conforme as necessidades dos educandos e os interesses próprios da idade, adequando os conteúdos em um grau de dificuldade que respeite o nível de aprendizagem do grupo. As aulas precisam assegurar a diversificação das atividades como, por exemplo, o diálogo mediante procedimentos adequados, a interação entre pares e a supervisão do professor. Devem ser discriminadas as particularidades próprias dos anos escolares iniciais e mais avançados. Ao trabalhar com os anos iniciais de escolarização, o professor pode distribuir os alunos em pequenos grupos para que possam manusear materiais, interagir com os pares, experimentando, de forma concreta, o que aprendem. Nos anos mais avançados, as explicações dos professores são longas e apresentam conteúdos mais complexos. É preciso que as perguntas sejam feitas de forma clara e objetiva, podendo as explicações ser dadas de maneira global. Os alunos observam os valores que o professor atribui às respostas e dispõem tempo e esforço de acordo com as metas que desejam alcançar.

Há estratégias de ensino empregadas pelo professor que encorajam o educando a aprender, preservando e aumentando seu senso de competência para aprender. O professor, ao elogiar e recompensar os alunos, deve direcionar esses recursos pedagógicos ao desempenho dos mesmos, baseados em padrões de melhoria, chamando a atenção para o valor instrumental do aprendizado mediante o recurso à competição com esta finalidade, ou seja, atribuindo importância à utilização dos incentivos extrínsecos para aprender (BROPHY, 2001). O professor pode encorajar os alunos a fazerem escolhas, a trabalharem em grupo, a se sentirem responsáveis por seu processo de aprendizagem, a fim de que se sintam capazes de realizar as tarefas propostas. Tais atitudes geram uma crescente independência (autonomia) do aluno diante das experiências concretas na interação em grupo, incentivando-o a pedir ajuda e a desenvolver um trabalho significativo (BZUNECK, 2010).

De acordo com Stipek (1998), é preciso que o professor proponha atividades desafiadoras para que o aluno seja estimulado para aprender. Nesse sentido, tarefas devem ter partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis com reais oportunidades de acertos, verbalizações que ressaltam a importância de realizar determinada tarefa, atividades diversificadas aos alunos que

terminam logo, que permitam escolhas e respeitem o ritmo de cada criança, alternando atividades individuais e grupais com apoio. Boruchovitch (2004) acrescenta que o trabalho docente requer interação entre professor e aluno antes, durante e depois da realização das atividades, num processo de análise e avaliação contínua do resultado. Cabe destacar que avaliações vagas ou gerais prejudicam a aprendizagem da criança, afetando especificamente a qualidade motivacional do aluno ou gerando desmotivação.

Bzuneck (2010) apresenta uma série de estratégias que asseguram a qualidade motivacional para aprender, utilizando atividades com um grau de motivação ótima. Esse grau é proporcionado por atividades que valorizam tarefas reais de aprendizagem e oferecem um teor moderado de dificuldades, apresentando-se de forma desafiadora; com horários organizados para executá-las, escolha do espaço físico, adaptação aos materiais e fornecimento de pistas cognitivas e metacognitivas para a resolução das atividades propostas. O professor pode servir como modelo que valoriza o esforço, dedicação, a seriedade na preparação das aulas e avaliações, a pontualidade das tarefas (prazo de entrega), o entusiasmo nos assuntos destacados em aula.

O mesmo autor apresenta os *feedbacks* e suas características para funcionar como estratégias de ensino eficazes. Os *feedbacks* devem ser específicos, verbalizando o que precisa melhorar em cada situação, especificando as falhas para que os alunos possam superá-las. O *feedback* do adulto pode contribuir para promover um maior grau de autorregulação, centrando-se em aspectos específicos da tarefa, de modo a promover reflexões do sujeito sobre suas ações durante o processo de aprendizagem. A interação professor e aluno deve ter uma boa qualidade motivacional. Essa qualidade é suprida quando o estudante exercita a autonomia, se sente competente diante das atividades propostas e pertencente ao grupo de estudantes ao qual convive (BZUNECK, 2010).

Bergin (1999) lista alguns embelezamentos que são possíveis de serem usados pelo docente para motivar os alunos na busca pela aprendizagem no cotidiano escolar. Exemplos como o conflito cognitivo e conceitos científicos bem elaborados podem desequilibrar o processo mental dos alunos a respeito do assunto estudado, fazendo com que eles repensem alternativas de solução e a utilização de recursos variados para introduzir assuntos/conteúdos novos, fantasiar o contexto real incorporando personagens fictícios para estudar determinados conceitos.

Segundo esse autor, a fantasia permite aos alunos se sentirem competentes, bem sucedidos, ativos no processo de conhecimento, suscitando emoções positivas e afeto. Sobre dar *feedbacks* aos alunos, esclarece que é preciso haver uma interação sincera, com a qual o aluno aprimora sua aprendizagem se autoavaliando. O ensino exige que o professor tenha uma ampla base de conhecimentos dos processos motivacionais, reveja suas ações para que sejam promotoras de autonomia, trabalhe se sentindo apoiado por seu grupo de profissionais e use estratégias de ensino variadas.

Cabe à escola e ao professor o papel de formar os alunos para que desenvolvam comportamentos proativos diante dos desafios escolares. Conhecer o que um grupo de professores pensa sobre o ensino e a seleção de estratégias para ensinar e atingir os objetivos propostos, considerar o contexto escolar, a organização dos espaços, as pistas atribucionais fornecidas pela escola e pelo professor em sala de aula e identificar o perfil motivacional e estratégico dos alunos do Ensino Fundamental possibilitam ampliar os conhecimentos sobre o importante papel do professor na organização de um ensino de qualidade. Esses aspectos precisam ser considerados para se refletir sobre o envolvimento do aluno com a aprendizagem e sobre o papel do professor na escolha de intervenções de ensino e na valorização das estratégias de aprendizagem. Essas estratégias são de suma importância, tanto quanto a seleção das estratégias de ensino docente, principalmente porque possibilitam ao estudante ampliar as formas de estudar, diversificam ativamente os procedimentos que utiliza para aprender, servindo para recapitular conteúdos ensinados ou mesmo para superar dificuldades escolares. A seguir, esse assunto será focado.

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Na abordagem cognitivista, a aprendizagem é entendida como processamento da informação comparada ao processamento do computador. Nessa abordagem, a informação é apresentada por fontes diversas como livros, internet, verbalização entre os pares ou pelo docente no ato de ensinar, entre outras. O aprendiz assume uma postura ativa em relação às informações, selecionando o que é relevante. Ao estabelecer relações entre os conhecimentos prévios a respeito do que está aprendendo e os novos conhecimentos, processa as informações adquirindo um pensamento próprio sobre o que aprende “novo conhecimento”, modificado, porém com elementos “velhos” e novos “construídos” nas conexões estabelecidas em seu pensamento. Posteriormente, realiza a aplicabilidade dessas informações em diversas situações e realiza exposições escritas e/ou verbais de maneira assertiva, ocasionando mudanças cognitivas, emocionais e afetivas, ou seja, gerando aprendizagem. Essa abordagem é denominada aprendizagem por processamento da informação (BZUNECK, 2010).

No contexto escolar, é preciso compreender as estratégias de aprendizagem, que são comportamentos, ações, atitudes e técnicas voltadas para o aprendizado. Elas envolvem ações cognitivas de armazenamento e recuperação dos conteúdos aprendidos e ações metacognitivas, que envolvem o pensar sobre o porquê das escolhas, da seleção de determinadas ações e se reflita sobre as decisões tomadas, responsabilizando-se por seu processo de aprendizagem. As estratégias de aprendizagem permitem que os alunos se mantenham motivados e tenham um bom desempenho (BORUCHOVITCH, 1999).

Para tratar de estratégias de aprendizagem, é necessário ter bem claras as definições de aprendizagem e estratégias. A origem da palavra estratégia vem do grego *strategia* e do latim *strategi* (MOURA, 1992). Significa aptidão para comandar um exército, táticas, processos, procedimentos, técnicas, planos.

De acordo com Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem focam as relações dos processos psicológicos envolvidos para que determinadas aprendizagens ocorram e modifiquem as estruturas cognitivas. Os alunos se apropriam delas usando duas tarefas metacognitivas básicas, o planejamento e a execução das atividades. Para tanto, precisa haver um repertório de uso, definindo-se qual a melhor estratégia a ser usada, dependendo do objetivo. Para que seu uso

seja relevante, o aluno precisa conhecer o que são, para que servem e a sua diversidade para aprender com maior qualidade.

Nisbett apud Pozo (1996) define estratégias de aprendizagem como procedimentos, atividades ou sequências de conteúdos facilitadoras da seleção, armazenamento e aplicação de informações relevantes. Para o autor, as estratégias de aprendizagem melhoram o desempenho acadêmico dos estudantes e equilibram aspectos afetivo-motivacionais envolvidos no ato de aprender, proporcionando a autorregulação.

Boruchovitch e Santos (2006) propõem que as estratégias de aprendizagem são ações mentais, comportamentos, procedimentos, atitudes para realizar atividades específicas de aprendizagem, visando alcançar determinadas metas. Almeida (2002), Dembo (1994) e Pozo (1996) esclarecem que estratégias de aprendizagem são procedimentos ativos utilizados pelos alunos para armazenar informações relevantes de maneira eficiente com a intenção de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou utilização da informação. Elas auxiliam o aluno a diversificar as maneiras de estudar e a recuperar os conteúdos, utilizando seus processos cognitivos, e a superar as dificuldades escolares para desenvolver atitudes de autoavaliação e melhora do desempenho escolar.

Conforme consideram Lopes da Silva e Sá (1993), as estratégias de aprendizagem, compreendidas em sua complexidade, são o meio que os estudantes utilizam para alcançar determinados objetivos. Cabe ao professor orientar os alunos quanto à importância das estratégias, utilizando ações mentais mediadas por estratégias eficazes que possibilitem ao indivíduo aprender.

Há diferentes classificações para se considerar as estratégias de aprendizagem. Pintrich et al. (1993) e Pintrich e Garcia (1991) distinguem as estratégias em simples e elaboradas. As estratégias simples permitem aprender de forma superficial um determinado assunto, conceito ou conteúdo. As estratégias elaboradas fazem com que o sujeito seja ativo diante do conhecimento, organizando-o de maneira crítica mediante um processamento profundo da aprendizagem, que geralmente ocorre em aprendizes que buscam aprender com significado. Para que isso aconteça, é fundamental que o estudante associe o novo conhecimento ao que já possui (conhecimentos prévios), elaborando e armazenando o conceito novo na memória de longa duração, sabendo aplicá-la em situações variadas.

Pozo (1996), por sua vez, classifica as estratégias de aprendizagem em estratégias associativas e estratégias por reestruturação (elaboração e organização). As estratégias associativas são aquelas nas quais se recordam da informação na íntegra. Alguns exemplos são: grifar palavras-chave, associar imagens, rimas, abreviaturas, códigos, cópias. Pelas estratégias de aprendizagem por reestruturação (elaboração), apreende-se o significado externo do material, atribuindo-lhe significado novo, reorganizando-se a informação. Os significados atribuídos são internos e contextualizados, estabelecendo relações entre vários elementos, formando categorias, redes de conceitos, como, por exemplo, selecionar ideias relevantes e mapas para representar as conexões realizadas.

Danserau (1985) agrupa as estratégias em dois níveis. As estratégias primárias são ligadas diretamente à execução das tarefas (por exemplo, as estratégias mnemônicas). Já as *estratégias de apoio* são aquelas que ajudam o aprendiz a estabelecer as condições apropriadas para estudar (planejamento, controle da atenção, monitoramento, dentre outras).

Weinstein e Mayer (1985) classificam as estratégias de aprendizagem em cinco tipos: de ensaio, de elaboração, de monitoramento da compreensão, regulação e afetivas. As estratégias de ensaio abarcam a repetição verbal ou escrita do conteúdo aprendido. As estratégias de elaboração focalizam-se em resumos, na atividade que envolve a elaboração de perguntas e respostas e em reescritas. O monitoramento consiste na vigilância e retomada de conteúdo por parte do aluno diante do conhecimento não apropriado, mostrando-se responsável por sua aprendizagem. O aprendiz, ao se autoquestionar, estabelece objetivos e metas para guiar seus estudos (regulação). As estratégias afetivas dizem respeito ao controle da ansiedade e da frustração. Já Zimmerman e Martinez-Pons (1986) apresentam uma classificação disposta em quatorze tipos de estratégias: autoavaliação, organização, transformação, estabelecimento de metas, planejamento, buscas e registros de informações, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda, revisão, ensaio, memorização e revisão.

No presente trabalho, será adotada a classificação proposta por autores como Dembo (1994), Boruchovitch (1999), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), dentre outros, a qual apresenta dois grandes grupos de estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que o aluno utiliza para organizar seus estudos e armazenar e elaborar

informações, contribuem para solucionar tarefas, proporcionando que a informação seja armazenada eficientemente. Elas, pode-se dizer, estão voltadas ao tratamento da informação. São exemplos delas: citar cópias de pequenos textos, realizar sempre uma primeira leitura, ler grifando palavras-chave, anotar a explicação do conteúdo dado pelo professor (procedimentos de ensaio), resumir conteúdos, elaborar exercícios sobre o conteúdo (perguntas), repetir o conteúdo estudado para memorizá-lo, proceder a elaboração e a organização que envolve a formação de categorias, redes, estruturas e mapas. As estratégias metacognitivas são reguladoras do pensamento do aluno e exigem que o sujeito pense sobre a aprendizagem. Envolvem o autoconhecimento e dependem da importância e do significado que se atribuem às atividades acadêmicas.

Pozo (1996) esclarece que é preciso compreender o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de acordo com a maneira com que o sujeito processa as informações. O que diferencia um enfoque superficial de um enfoque profundo no ato do conhecimento é a concepção que o aluno possui sobre o que é aprendizagem, as atividades e a forma com que as realiza. Cada aprendizagem está vinculada a uma série de estratégias específicas. As estratégias metacognitivas permitem a elaboração complexa do pensamento acerca do que está sendo aprendido. Essas estratégias possibilitam planejar, controlar e regular a aprendizagem. O planejamento possibilita ao sujeito refletir sobre os conhecimentos prévios a respeito do mesmo assunto. O controle do aluno sobre a própria aprendizagem proporciona uma observação minuciosa de todos os aspectos que envolvem a compreensão do que está sendo estudado: ficar atento à organização do ambiente de estudos que deve ser livre de distrações; no tempo dispendido; na maneira como estuda o material com leituras, anotações e verbalizações em voz alta.

Segundo Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), são inúmeros os benefícios do uso de estratégias para a aprendizagem, pois contribuem para o levantamento prévio de possíveis dificuldades e alternativas de superação. Além disso, quando o aluno percebe que é capaz de realizar as tarefas, ele se sente motivado a fazê-las. Sobre esse assunto, Pintrich (1999) concluiu em seus estudos que a relação que se estabelece pelo maior uso de estratégias é proporcional ao valor dado às tarefas escolares e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos melhora.

Nessa direção, Valdés (2003) destaca que um aluno estratégico é aquele que age ativamente diante do conhecimento, construindo-o. Ele procura dominar, ao mesmo tempo, o conhecimento de si mesmo, o conhecimento da tarefa e usa estratégias diversificadas. O êxito na aprendizagem depende da apropriação, monitoramento e regulação do aprendizado. Nesse sentido, o autor defende a ideia de que o ensino de estratégias seja incorporado ao currículo. Para tanto, é preciso conhecer os diversos estudos que apontam resultados semelhantes com vistas a aperfeiçoar instrumentos, diversificar sujeitos e aprofundar os resultados apontados na área, como os apresentados a seguir.

3.1 PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

No Brasil, as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem se intensificaram no século XXI, tanto as produções em relação ao ensino universitário como as relativas à formação inicial de professores (CARDOSO; BZUNECK, 2004; KOPKE FILHO, 2002, dentre outros) quanto ao Ensino Fundamental (COSTA, 2000, 2005; GOMES, 2002; SCHLIEPER, 2001, dentre outros), conforme revisão de literatura desenvolvida por Perassinoto, Boruchovitch e Oliveira (2012). As pesquisas brasileiras sobre estratégias de aprendizagem se voltaram para desenvolver estudos combinando procedimentos de avaliação tanto qualitativos quanto quantitativos. Há pesquisas sobre o refinamento dos instrumentos de medidas e também há aquelas para aprofundarem conhecimentos específicos em relação às estratégias de aprendizagem (leitura, metacognição, pedir ajuda, hábito de estudo), entrevistas, roteiros de observação, escalas (validação) e jogos. Outras ainda focaram a relação entre o uso de estratégias e o desempenho, o gênero, a idade, a série escolar.

Cabe esclarecer que, na revisão dos estudos, foram utilizadas bases como Scielo, Pepsic, Lilacs, Capes e Unicamp. Também vale esclarecer que as pesquisas que mencionaram a terminologia “série escolar” foram respeitadas bem como houve aquelas que já adotaram a terminologia do “ano escolar”. A seguir, optou-se por descrever as pesquisas sobre estratégias de aprendizagem realizadas, no Brasil, para o Ensino Fundamental, foco do presente estudo. Elas serão apresentadas na ordem cronológica de ocorrência.

Moro e Branco (1994) utilizaram uma situação de aprendizagem sobre o sistema de escrita alfabética que expressa os resultados da análise de

estratégias cognitivas. Os participantes foram alunos de 1ª série de uma escola pública, agrupados em 3 trios. Os resultados mostraram as peculiaridades cognitivas infantis na elaboração das concepções pré-silábica à alfabética quando superaram as hipóteses a respeito da escrita e elaboraram outras mais avançadas a partir das oportunidades oferecidas na situação de aprendizagem.

O objetivo da pesquisa de Boruchovitch (1995) foi conhecer o repertório de estratégias de aprendizagem de estudantes de 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, com dificuldades, em duas situações distintas de aprendizagem. A primeira se referiu a aprender um conteúdo em sala de aula. A outra situação era sobre a dificuldade de memorização para se preparar para as avaliações. Os resultados apresentados demonstraram que, com o avanço da escolaridade, havia a percepção dos alunos sobre a não compreensão do conteúdo. A maior parte dos estudantes utilizou estratégias de aprendizagem para memorizar melhor o conhecimento. Os alunos relataram que a estratégia mais utilizada era a de procurar ajuda do professor. Os estudantes reprovados usavam com maior frequência estratégias de aprendizagem quando comparados aos não reprovados.

Lopes (1997) visou identificar se a intervenção de estratégias metacognitivas em leitura poderia favorecer o desempenho dos alunos. Participaram do estudo alunos de 5ª série de uma escola particular. Os resultados revelaram que os estudantes ficaram mais confiantes e participativos durante as aulas após a intervenção.

Boruchovitch (1998) analisou as estratégias de estudo utilizadas pelos alunos para realizarem uma prova. Os investigados foram os alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. Pelos resultados, foi constatado que a maior parte dos participantes se preparou utilizando estratégias pré-teste de leitura do material, associando-as a um número reduzido de estratégias de elaboração, seleção e organização.

Costa (2000) objetivou investigar o uso de estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Fundamental, bem como verificar possíveis relações entre o uso de estratégias de aprendizagem e o nível de ansiedade por parte dos alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries. Os resultados indicaram que uma quantidade expressiva de alunos brasileiros desconhecia ou não sabia usar estratégias de maneira apropriada. Apesar de os estudantes terem relatado uma diversidade de estratégias de aprendizagem, mencionaram utilizá-las pouco. Fatores

como série escolar, idade, gênero e repetência afetavam o uso e o conhecimento de certas estratégias de aprendizagem. Foram encontradas relações significativas entre ansiedade e o uso de algumas estratégias de aprendizagem.

Schlieper (2001) investigou o uso de estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar de alunos do Ensino Fundamental da 3^a, 5^a e 7^a séries e relacionou com a idade e a série escolar, o gênero e a repetência. Os resultados apresentados demonstraram que as estratégias de aprendizagem bem como as atribuições de causalidade foram mais significativamente relacionadas à idade e à série escolar. Além dessa relação, houve outras significativas às atribuições de causalidade e ao desenvolvimento da motivação adequada e da autorregulação da aprendizagem.

No mesmo ano, Moraes, Chiari e Perissinoto (2001) averiguaram os estilos de linguagem facilitadores de memória, buscando estratégias discursivas facilitadoras da prática escolar. Participaram crianças da 3^a série do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que o estilo linguístico facilitador do uso da memória em crianças era a leitura em voz alta realizada por elas. A função da leitura silenciosa na memória da criança equivalia à narrativa lida pelo entrevistador, favorecendo a memória, porém esta última era o estilo que menos repercutia no uso da memória pelas crianças.

Em 2001, Boruchovitch e Santos, com o objetivo de mensurar as estratégias de aprendizagem e a frequência do seu uso em crianças do Ensino Fundamental, elaboraram uma escala de estratégias de aprendizagem com 40 itens. Participaram alunos da 2^a a 8^a série de duas escolas públicas de Campinas. Os resultados permitiram o conhecimento e mapeamento do ensino das estratégias utilizadas pelos alunos em sala de aula, no estudo em casa e na preparação para as provas.

No mesmo ano Boruchovitch e Santos (2001) objetivaram aprimorar a escala de estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa estudantes de 7^a e 8^a séries de escolas públicas e privadas. Os resultados apontaram a mesma estrutura de 3 fatores: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, mas foi apontada a necessidade de futuras pesquisas para melhorar os itens de duas subescalas. Ferreira e Dias (2002) utilizaram um treinamento em estratégias de aprendizagem em leitura (tomar nota, imagem mental) para verificar e comparar a eficácia deste tipo de treinamento em

crianças com dificuldade em leitura. Os participantes foram alunos de 4ª série de duas escolas públicas estaduais e alunos de 3ª e 4ª séries de três escolas particulares do Ensino Fundamental, da cidade de Recife. Os resultados apontaram que os estudantes que receberam o treinamento obtiveram maior êxito em relação aos que não obtiveram.

Selva e Falcão (2002) analisaram as estratégias de resolução de problemas na educação matemática de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, em tarefas que envolviam o uso de coordenadas espaciais e a relação com o desempenho. Os resultados demonstraram que as crianças mais velhas apresentaram desempenhos melhores do que as mais novas. O uso de escala no papel quadriculado favoreceu o desempenho das crianças, mostrando a importância de suportes representacionais variados na educação matemática.

No mesmo ano, Gomes (2002) utilizou a escala de estratégias de aprendizagem desenvolvida por Boruchovitch e Santos (2001), composta inicialmente por 40 itens, em crianças do 5º ano de duas turmas de uma escola pública do Ensino Fundamental de São Paulo, com o objetivo de mensurar as estratégias de aprendizagem e a frequência de seu uso, avaliando os resultados posteriores a um projeto de intervenção em estratégias de aprendizagem. Após a intervenção, os resultados apresentados demonstraram progressos em compreensão leitora.

Cruvinel (2003) aplicou uma escala de estratégias de aprendizagem em estudantes de 4ª, 5ª e 6ª séries de uma escola pública de Campinas, visando levantar as estratégias de aprendizagem utilizadas por este grupo de alunos. Analisando os resultados, as meninas obtiveram uma pontuação superior em relação aos meninos, evidenciando que elas utilizaram um número maior de estratégias de aprendizagem. Os alunos mais novos, comparados aos mais velhos, alcançaram escores superiores em todas as subescalas.

Boruchovitch e Santos (2004) testaram a funcionalidade de uma escala de estratégias de aprendizagem voltada para os estudantes do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa estudantes da 3ª a 8ª séries de escolas públicas do Ensino Fundamental de Campinas e de Catalão (Goiás). Os resultados apontaram 3 fatores para a escala: ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas.

Em 2004, Costa e Boruchovitch relacionaram a eficiência das estratégias de aprendizagem ao bom desempenho escolar e às variáveis psicológicas causadas pela ansiedade dos alunos. Participaram alunos da 2ª a 8ª séries do Ensino Fundamental público de uma escola de Campinas. Os resultados indicaram que a ansiedade pode exercer influência sobre o uso adequado de estratégias de aprendizagem (positiva ou negativa) e apontaram possíveis implicações educacionais, discutindo possibilidades de futuras pesquisas sobre a temática.

Serafim (2004) e Serafim e Boruchovitch (2007) analisaram alunos de 2ª a 4ª séries sobre as estratégias de pedir ajuda e constataram que os alunos mais velhos da amostra pesquisada (4ª série) relataram que sentiam vergonha de pedir ajuda ao professor para estudar. Os resultados alcançados pela análise da pontuação tanto da série escolar quanto da idade dos alunos apresentaram uma questão desenvolvimental. Os alunos mais jovens foram mais estratégicos do que os mais velhos, e estes, à medida que avançaram na escolarização, recorreram menos às estratégias de aprendizagem.

Estudos relacionando estratégias de aprendizagem a sintomas depressivos também foram realizados por Cruvinel e Boruchovitch (2004). Participaram da pesquisa alunos de 3ª, 4ª e 5ª séries. Os resultados demonstraram a existência de diferenças significativas entre rendimento escolar em português e em matemática e o repertório de estratégias de aprendizagem dos participantes, apresentando correlação negativa entre os sintomas de depressão e o repertório de estratégias de aprendizagem dos participantes.

Gomes e Boruchovitch (2005) analisaram o uso do jogo Bingo Melhor Estudante para avaliar as características atribuídas a bons estudantes, verificando as relações estabelecidas entre o desempenho dos jogadores em um teste de compreensão em leitura e em uma escala de estratégias de aprendizagem. Participaram alunos de uma escola pública da 4ª série do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram importantes e positivas correlações no desempenho no jogo, na escala de estratégias e no *Cloze*.

Rios (2005) verificou se alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, submetidos a uma intervenção em estratégias de produção de textos, utilizaram estratégias de aprendizagem mais eficientes e avaliou possíveis modificações nas orientações motivacionais e na autoeficácia relacionadas à produção textual. Os

resultados demonstraram que os alunos que participaram do programa de intervenção ampliaram significativamente o repertório de estratégias de aprendizagem específicas para produção de textos, bem como escreveram narrativas de melhor qualidade. Em relação às demais variáveis investigadas, as orientações motivacionais, a crença de autoeficácia e a utilização de estratégias de aprendizagem não houve relevância nos resultados após a intervenção.

Boruchovitch et al. (2006) descreveram o processo de construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental, apresentando o estudo preliminar de suas propriedades psicométricas. Os participantes foram alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries. Os resultados foram analisados com o objetivo de servir como instrumento de diagnóstico, intervenção, prevenção escolar e educacional.

Também no mesmo ano, Joly (2006) produziu uma escala para mensurar o tipo e a frequência das estratégias metacognitivas para a leitura utilizadas por estudantes do Ensino Fundamental. Participaram alunos de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede particular e pública. Os resultados revelaram que a escala pôde ser considerada fidedigna. Foram encontrados três fatores: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. A nova versão da escala constou de 13 itens.

Boruchovitch, Oliveira e Santos (2007) fizeram uma análise fatorial de uma escala de estratégias de aprendizagem aplicando a alunos de 4ª séries de escolas públicas de Campinas. Os resultados novamente apontaram para a confirmação da estrutura de 3 fatores: estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, agrupando os itens em fatores semelhantes às investigações anteriores.

Capovilla e Dias (2007) investigaram o desenvolvimento de estratégias de leitura e a correlação com a nota escolar em crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. O estudo ocorreu em uma escola pública do interior de São Paulo. Foi detectada a prevalência da estratégia logográfica na 1ª série e, com o avanço nas séries (4ª série), observou-se progresso na estratégia ortográfica.

Oliveira (2008) objetivou averiguar as propriedades psicométricas e a validação da escala de estratégias de aprendizagem desenvolvida, em 2004, por Boruchovitch e Santos para alunos do Ensino Fundamental. Participaram alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e

Minas Gerais. Os resultados apontaram o uso da escala de estratégias de aprendizagem como recurso eficaz na avaliação psicoeducacional. Foram constatados resultados semelhantes apenas em relação às estratégias metacognitivas, em que os estudantes de séries mais avançadas sobressaíram. Os participantes mais novos apresentaram melhores pontuações em relação às estratégias metacognitivas, surpreendendo os pesquisadores e demonstrando que crianças menores são capazes de monitorar dificuldades.

Cardoso (2008) utilizou o jogo RPG (interpretação de personagens) como estratégia de ensino e forma de motivar os alunos no ensino de história. Participaram crianças da 6ª série. Os resultados revelaram que os alunos demonstraram maior preocupação com sua aprendizagem, dedicando-se mais à realização das atividades solicitadas. O uso do jogo permitiu o controle e a avaliação da aprendizagem pelo aluno.

Piovezan e Castro (2008) investigaram o uso eficiente de estratégias de leitura e avaliaram a relação a um melhor desempenho de compreensão em todos os níveis de escolarização. Participaram estudantes de 2ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Os alunos de séries mais avançadas e mais velhos apresentaram menos uso de estratégias e melhor desempenho na compreensão em leitura. Para as meninas, tanto a compreensão quanto o uso de estratégias de leitura foi maior. A associação entre as variáveis compreensão e o uso de estratégias de leitura foi nula.

Serafim (2009) se propôs a verificar as relações entre a estratégia de pedir ajuda, a série escolar e o gênero, identificando também as relações entre a estratégia de pedir ajuda, a orientação motivacional e a autoeficácia de estudantes do Ensino Fundamental. Participaram estudantes de 2ª a 4ª séries de uma escola pública de Campinas. Os resultados demonstraram que os alunos de todas as séries investigadas preferiram atividades desafiadoras e relataram que, ao se depararem com dificuldades, pediam ajuda.

Costa e Boruchovitch (2009) analisaram os benefícios interventivos em relação às estratégias de aprendizagem dos alunos com a finalidade de aprimorar as produções de textos. Participaram alunos da 6ª série de uma escola pública de Goiás. Os resultados constatados mostraram que os alunos do grupo experimental, no pós-teste, apresentaram produções de textos de melhor qualidade.

Schiavoni (2009) organizou uma proposta de intervenção em estratégias para a produção de textos no Ensino Fundamental. Essas estratégias focaram o planejamento, tradução e revisão. Participaram da pesquisa estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, sendo que 14 constituíram o grupo controle e 14 o grupo experimental. Os resultados apontaram produções de texto de melhor qualidade após a intervenção. Os resultados evidenciaram que os estudantes podem se beneficiar com o ensino de estratégias para a produção de textos.

O estudo de Leme (2010) relacionou os estilos de aprendizagem com as estratégias de aprendizagem e o desempenho na compreensão leitora. Também averiguou o desempenho dos alunos em relação a diversas variáveis como sexo, tipo de escola e ano escolar em cada um dos testes. Os participantes foram alunos dos 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular e uma pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Houve diferenças significativas nos resultados entre o tipo de escola e os anos escolares dos sujeitos nos quatro instrumentos. Os resultados demonstraram diferenças significativas entre os sexos apenas no teste de Cloze.

Costa e Boruchovitch (2010) conheceram as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos repetentes e não repetentes do Ensino Fundamental. Em média, 43,9% dos alunos participantes já haviam repetido pelo menos uma vez alguma série escolar. Os resultados demonstraram que as estratégias de aprendizagem dos alunos repetentes, nas situações que lhes foram propostas, revelaram-se mais pobres, menos funcionais e mais ambíguas ao compará-las às dos alunos não repetentes. Os resultados apresentados sugeriram novas pesquisas utilizando observações sistemáticas das ações de estudantes que experienciaram tanto o sucesso quanto o fracasso escolar.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011), utilizando essa Escala de Estratégias de Aprendizagem, analisaram as estratégias empregadas para estudar em alunos do Ensino Fundamental e que viabilizavam o armazenamento, a recuperação e o uso de informações relevantes. A pontuação na escala demonstrou que os alunos recorreram às estratégias de aprendizagem para estudar. Concluiu-se que quanto mais os alunos participantes utilizavam estratégias de aprendizagem melhor era o seu desempenho escolar.

No mesmo ano, Pascualon (2011) elaborou uma escala para crianças a fim de avaliar a sua metacognição. Participaram alunos entre 9 e 12 anos. Os dados revelaram um fator central e único denominado metacognição. A consistência interna apresentada ficou dentro dos parâmetros aceitáveis, validando a escala que constou de 40 itens em sua versão final.

Teixeira et al. (2011) verificaram o desempenho de alunos do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental na resolução de problemas multiplicativos, observando as principais estratégias de aprendizagem utilizadas e os erros produzidos. Participaram alunos de duas escolas públicas de Campo Grande. Os resultados apontaram que, devido à multiplicação ser uma operação bastante complexa, envolvendo processos cognitivos (abstratos), exige que o professor os conheça para favorecê-los aos alunos. Ao observar os resultados, constatou-se a importância de professores que conheçam e utilizem estratégias de aprendizagem para que possam ensiná-las aos alunos.

Ainda nesse mesmo ano, Lins, Araujo e Minervino (2011) analisaram as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do Ensino Fundamental. Participaram estudantes do 6° ao 9° anos, de escolas particulares e públicas, da cidade de Campina Grande. Os resultados apresentados indicaram que os sujeitos podiam ter consciência do uso de estratégias. Os dados obtidos indicaram que os estudantes percebiam quando não entendiam algum conteúdo, embora nem todos conseguissem modificar o próprio repertório de estratégias.

Sacco (2012) analisou a realização de tarefas de casa como forma de estimular hábitos e o uso de estratégias de aprendizagem para melhorar o desempenho escolar. Participaram do estudo alunos de 3°, 5°, 7° e 9° ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas do município de Piracicaba. Os resultados revelaram que os estudantes consideravam importante a realização da lição de casa. Houve correlação positiva entre os hábitos revelados e o uso de estratégias de aprendizagem para relacionar a concretização da lição de casa e o desempenho escolar. Os resultados também demonstraram que os hábitos e estratégias favorecedores da aprendizagem não necessariamente aumentaram com o avançar dos anos escolares. Além desses resultados, revelaram que as meninas utilizaram com mais frequência do que os meninos hábitos e estratégias que favoreciam a aprendizagem durante a realização da lição de casa.

Bzuneck, Megliato e Rufini (2013) utilizaram as tarefas de casa de matemática para identificar relações entre uso de estratégias de aprendizagem e perfis motivacionais de adolescentes. Participaram alunos do 7º e 8º anos de escolas públicas. Os resultados apresentaram quatro perfis, combinando escores em desmotivação, motivação autônoma e motivação controlada. O uso de estratégias metacognitivas foi relatado pelos alunos com pontuação alta em motivação autônoma, o inverso ocorreu entre os alunos com escores altos em desmotivação e também houve diferenças em função de gênero. Os resultados foram discutidos em relação à teoria da autodeterminação e foram extraídas implicações educacionais.

Torna-se relevante que os estudos realizados permitam explorar as possíveis e variadas relações entre as estratégias de aprendizagem e as diferentes facetas que permeiam a aprendizagem. Face ao que foi apresentado nas 37 pesquisas realizadas em âmbito nacional, nenhum estudo foca as possíveis relações entre a motivação no contexto escolar com as estratégias de aprendizagem do aluno e as estratégias de ensino do professor. Desse modo, apresenta-se uma forte justificativa para a realização da presente pesquisa. Na sequência, será apresentado o capítulo sobre a Teoria da Autodeterminação e a Motivação no contexto escolar

4 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Esta pesquisa utilizará como suporte o referencial teórico da Teoria da Autodeterminação, cujos principais representantes são Deci e Ryan (1985), que a denominaram como uma macroteoria contemporânea fundamental para compreender o envolvimento, a persistência, o desempenho e o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos no contexto escolar. Esses autores explicam que, na Teoria da Autodeterminação, os indivíduos diferem em relação à intensidade e ao por que da motivação, às atitudes e aos propósitos subjacentes.

Deci e Ryan (1985) se apoiam nos estudos de White (1975) para entender a necessidade de a pessoa se sentir capaz e nos pressupostos de DeCharms (1984), que explica o *locus* de causalidade em relação a determinado resultado de aprendizagem ser decorrente de fatores internos e modificáveis, dependendo, portanto, do próprio sujeito. Bowlby (1990) discorre sobre a importância do vínculo e da aceitação social para que ocorra um equilíbrio nas necessidades psicológicas básicas para o bem estar global dos sujeitos.

Deci e Ryan (2000) compararam as necessidades do ser humano expostas anteriormente às necessidades de uma planta, que para se desenvolver necessita paralelamente de alimentação (nutrição) proporcionada pela água, pela luz e pelos minerais, comparando-as às necessidades humanas de crescimento e saúde integral (emocional, mental e corporal), as quais ficam comprometidas quando qualquer uma das necessidades não é suprida. O ser humano, por sua vez, necessita autonomia, competência e senso de pertencimento para manter sua motivação. De acordo com esses autores, para que o sujeito mantenha seu bem estar é necessário suprir todas as necessidades humanas. Caso alguma não seja suprida, pode ocorrer o decréscimo da qualidade motivacional do sujeito.

De acordo com Bzuneck e Guimarães (2010), o eixo central da Teoria da Autodeterminação consiste em considerar os seres humanos dotados de natureza ativa, que procuram desafios, perseguem metas, são propensos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação. Essa teoria é bastante robusta e se preocupa em sustentar e aumentar a motivação, protegendo a natureza humana da passividade e alienação. Conforme apontam Deci e Ryan (1985), a Teoria da Autodeterminação foi elaborada a partir de quatro miniteorias complementares e

inter-relacionadas: a Teoria das Necessidades Básicas, a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria das Orientações Causais e a Teoria da Integração Organísmica, que serão descritas na sequência. Para um melhor entendimento, cada miniteoria será descrita a seguir.

A teoria das necessidades básicas explica que o indivíduo necessita nutrientes do meio social que são fornecidos quando as três necessidades psicológicas de competência, da autonomia e de vínculo são supridas. Essas necessidades básicas são determinantes pelo modo como as pessoas sentem, pensam e se comportam. Quanto maior for a satisfação em relação a essas três necessidades, maior será a qualidade no engajamento do indivíduo para uma determinada tarefa e o envolvimento intrínseco para a mesma (DECI; RYAN, 1985).

A competência se relaciona diretamente com a eficácia do relacionamento com o ambiente, com o exercício de capacidade e de habilidade para a superação de desafios. Relaciona-se ao controle que o indivíduo tem sobre determinada tarefa e com a energia que a pessoa possui para realizar uma atividade de maneira satisfatória no ambiente em que a executa. O sentimento é de recompensa por essa realização. Guimarães (2004) amplia a compreensão da importância da competência, esclarecendo que ela se conjuga com o desejo que o indivíduo possui de vencer obstáculos e superar desafios. Pode-se exercitá-la na interação com as pessoas e no ambiente escolar. Quando os desafios estão ao alcance da capacidade dos alunos, eles são significativos e promovem a motivação. Dessa forma, as atividades propostas despertam o interesse pessoal ou pelo professor ou pela disciplina em vista da utilidade do conhecimento para a concretização das metas propostas.

Para Deci e Ryan (2000), a autonomia se caracteriza pelo fato de a pessoa se sentir autora da ação na realização de determinada atividade. A autonomia é um aspecto que se relaciona estreitamente com a motivação intrínseca, visto permitir alto grau de liberdade e de envolvimento. Provavelmente, por não se sentirem controlados, os alunos se responsabilizam por suas escolhas, se envolvem mais em atividades desafiadoras, se sentem satisfeitos em realizar as atividades propostas. Os interesses, valores e comportamentos são intensos, endossados pelo *self*. O locus de causalidade é interno, pois o sujeito possui controle sobre a ação, sentindo-se “origem”, principal responsável pelo resultado obtido, altamente

identificado pelo sujeito como necessários para assegurar seu bem-estar pessoal e consequentemente seu desempenho acadêmico (GUIMARÃES, 2004).

A necessidade de pertencer está vinculada a processos psicológicos como o engajamento do aluno nas atividades propostas, o enfrentamento diante dos desafios, as percepções a respeito de si mesmo, de sua competência, podendo afetar o desempenho escolar. Osterman (2000), em vista dos resultados obtidos em seus estudos, constatou que o apoio oferecido pelo professor associado ao apoio prestado pela família e pelos colegas influencia diretamente no envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares. O vínculo do aluno com o professor possui qualidade de predição com relação à motivação para aprender.

Furrer e Skinner (2003) argumentam que os estabelecimentos escolares deveriam dar a máxima importância à qualidade dos relacionamentos dos alunos, sugerindo interações que exercitem a atenção, disponibilidade, cuidado, sensibilidade e calor humano. A necessidade de pertencimento contribui para aumentar a segurança emocional do sujeito, estreitando as relações interpessoais. É fundamental que o sujeito se sinta acolhido, aceito em um contexto social a fim de que possa estabelecer fortes vínculos, seguros e duradouros, podendo interferir no envolvimento com a própria aprendizagem. Deci e Ryan (2000) esclarecem que essa necessidade se relaciona a aceitar normas e regulamentos sociais bem presentes na escola.

Guimarães (2004) aborda que, perceber-se aceito faz com que o aluno se torne mais motivado e comprometido com a própria educação. Consequentemente, a autora destaca que se pode esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem. A teoria das necessidades básicas aponta a autonomia, o senso de competência e o pertencimento como fundamentais para que o sujeito garanta seu bem-estar, envolva-se em profundidade nas atividades propostas e aprenda de fato com significado. Segundo essa miniteoria, caso alguma necessidade não seja contemplada, diminui a motivação intrínseca e as condições motivacionais do sujeito são prejudicadas.

Deci e Ryan (1987) alertam que o uso de métodos externos de controle e a oferta de recompensas ou as punições fortalecem o controle externo e exercem efeitos negativos na motivação intrínseca. Para Boruchovitch e Bzuneck (2004), o excesso de controle externo diminui o senso de responsabilidade, contribuindo, por exemplo, para evitar desafios e para diminuir a persistência. Nessa

perspectiva, para Machado (2009), as recompensas fazem parte do cotidiano de professores reguladores, ao passo que professores promotores de autonomia se empenham na promoção da motivação intrínseca. Se ela não é despertada, certamente serão os níveis de motivação extrínseca com regulações autônomas. Esse autor menciona relatos de estudos sobre a formação de professores com a finalidade de incentivá-los a promover ações autônomas. O resultado obtido evidenciou que um estilo promotor de autonomia pode ser aprendido e desenvolvido.

Esses autores explicam que é preciso que as três necessidades sejam satisfeitas para garantir o bem-estar físico e mental do sujeito, integrando-o ao ambiente social e tendendo à auto-organização. O suprimento dessas necessidades proporciona condições para que o sujeito consiga lidar de forma assertiva com as dificuldades que surgem no contexto, podendo gerar emoções positivas, proporcionar ações desafiadoras pela confiança que se adquire no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, pode possibilitar maior segurança na interação entre os pares e com o professor ainda pelas condições propiciadas no ambiente escolar, pelas informações transmitidas pelo docente e pelos valores atribuídos à aprendizagem, ao ensino e à maneira de perceber o erro (DECI; RYAN, 1987).

No caso da miniteoria da avaliação cognitiva, há a consideração que o contexto social e as interações propiciadas na escola, na relação professor-aluno e entre pares interferem na motivação intrínseca, aumentando-a ou diminuindo-a. Segundo Ryan (2009), a percepção do indivíduo sobre si mesmo em relação à autonomia e à competência interfere na qualidade motivacional. Em um contexto muito controlador, o aluno pode se sentir pressionado, gerando ansiedade e dúvidas sobre a própria capacidade. O estudante se sente manipulado porque não é capaz de controlar e modificar o comportamento, ação, resultado. O locus de causalidade (externo) não depende do esforço do aprendiz, portanto, o indivíduo não tem controle, o que provavelmente diminui a motivação intrínseca. Boruchovitch (2008) esclarece que, para manter a motivação intrínseca dos estudantes, é fundamental o locus de causalidade interno, a percepção de competência positiva e considerar o contexto em que ocorrem os eventos. Para Reeve, Deci e Ryan (2004), um ambiente controlador diminui a percepção do estudante em relação às necessidades básicas e o aprendiz fica passivo diante do conhecimento, diminuindo a motivação intrínseca. A teoria da avaliação cognitiva visa compreender a influência dos aspectos externos

sobre a motivação dos alunos decorrente do locus de causalidade externo e da influência deste na motivação intrínseca.

Essa teoria explica a influência de aspectos externos como notas, verbalizações do professor, recompensas externas, exposições orais dos alunos em sala, organização do ambiente como reguladores (informações e controle) que podem definir os resultados esperados. Conforme apontam Deci e Ryan (2004), o ambiente sociocultural influencia a motivação intrínseca dos alunos para aprender. Os autores esclarecem que controles desproporcionais do ambiente, do professor em sala de aula, dos pais, dos desafios propostos e a falta de contextualização dos desafios causam ruptura de comportamentos que garantam boa saúde mental e emocional. As ações do indivíduo são fragilizadas e geram psicopatologias e passividade, desresponsabilizando o aluno pelo seu bem-estar. As questões centrais dessa teoria estudam como comportamentos intrinsecamente não-motivados podem se tornar autodeterminados e analisam a influência do ambiente social neste processo.

Estudos realizados por Deci e Ryan (2002) e posteriormente desenvolvidos por Reeve, Deci e Ryan (2004) esclarecem que há diferenças nas escolhas pessoais em razão do controle ou da maior ou menor autonomia nas decisões necessárias no contexto escolar, uma vez que se trata da motivação. Geralmente, alunos satisfeitos nas três necessidades psicológicas inatas atribuem seus resultados a causas internas (esforço, persistência, dedicação aos estudos ou a aspectos antagônicos a estes). Educandos que não estão satisfeitos em alguma dessas necessidades geralmente atribuem as causas de seu sucesso ou fracasso escolar a aspectos externos, pelos quais são controlados.

Deci e Ryan (1985) argumentam que, para suscitar motivação intrínseca, a família e os professores têm o importante papel de promover contextos de senso de segurança e pertencimento. De acordo com Guimarães (2004), a motivação intrínseca é o tipo autônomo de motivação e por algum tempo foi reconhecido como o único modelo motivacional válido a se buscar no contexto escolar. O sujeito se envolve profundamente na tarefa, muitas vezes, desligando-se do que acontece a sua volta. Ele fica absolutamente interessado pelo que está fazendo, espontaneamente, e dispende nisto muito tempo, muito esforço e muita dedicação.

Para esses autores, a motivação intrínseca é importante, mas não é o único tipo de motivação autodeterminada. A maioria das realizações das pessoas não é motivada intrinsecamente. Após a primeira infância, a motivação intrínseca é reduzida por pressões sociais, por atividades desinteressantes e enfadonhas e em razão de variedade de novas responsabilidades. Na motivação intrínseca, o sujeito apresenta envolvimento e curiosidade, absorvendo-se na tarefa que executa e pela qual apresenta um interesse espontâneo. Deci e Ryan (1985) consideram que os fatores sociais e ambientais, os *feedbacks* positivos, os objetivos e o ambiente interferem facilitando ou dificultando esse tipo de motivação. Situações de competência durante a ação aumentam a crença na própria capacidade.

Atualmente, alguns autores não empregam mais a denominação motivação intrínseca e motivação extrínseca para definir tipos motivacionais. Segundo estudos desenvolvidos por Alcará, Monteiro e Santos (2011), a motivação intrínseca é o tipo de motivação mais autônoma, é a que assegura formas de regulação internalizadas. Já a motivação extrínseca passa a ser denominada motivação controlada. É definida pelo tipo de motivação menos regulada que depende de recompensas, premiações, controles externos. À medida que os alunos crescem e se desenvolvem cognitivamente, eles passam por mudanças significativas que exigem maneiras diferentes de interagir e enfrentar as tarefas escolares. Quanto mais velhas as crianças, esforçam-se menos nas tarefas, não se oferecem para responder às atividades propostas e/ou optam por realizar as atividades mais fáceis ou extremamente difíceis (STIPEK, 1998).

Na miniteoria das orientações causais há diferenças pessoais que se modificam dependendo do contexto (ambiente controlador ou autônomo) e das orientações individuais (valores). Reeve, Deci e Ryan (2004) explicam que as orientações causais podem ser autônomas ou controladas. Por orientações autônomas compreende-se o sujeito agente em suas ações, regulando seus comportamentos, interesses e valores. As orientações controladas se manifestam em ações controladas por fatores externos como pressão, obter notas ou para o reconhecimento dos pais ou professores, ou seja, externamente reguladas.

As orientações causais se voltam à qualidade motivacional dos comportamentos que diferem individualmente devido às orientações pessoais. A sala de aula fornece orientações aos alunos para que possam regular o próprio comportamento e serem aceitos pelos colegas de classe. A orientação de

causalidade autônoma promove qualidade na motivação e suscita emoções positivas, envolvimento (persistência) diante da aprendizagem e pode possibilitar a modificação de comportamentos. As orientações causais controladoras mantêm o sujeito passivo, diminuem a manutenção e continuidade de mudanças positivas e podem influenciar as crenças do sujeito sobre a própria competência.

A Teoria da Integração Organísmica, por sua vez, questiona a dicotomia existente entre motivação intrínseca e motivação extrínseca e propõe um *continuum* motivacional (MACHADO, 2009). Segundo Deci, Ryan e Conell (1985, 1989), a microteoria propõe que comportamentos que são motivados extrinsecamente possam ser internalizados ao *self* e regulados. O *continuum motivacional* proposto apresenta níveis de qualidade que regulam comportamentos a fim de que, pelas contingências externas, estes se tornem autorregulados. Para que isso ocorra, os comportamentos precisam ser internalizados e integrados ao *self*. De acordo com Bzuneck e Guimarães (2010), a internalização é um processo que permite ao indivíduo transitar pelo *continuum* livremente sem uma sequência determinada. Explicam que o indivíduo pode internalizar um determinado comportamento enquanto apresenta outros com nenhuma internalização. Esse processo exige agregação de valores ou regulações pessoais. Esse *continuum* apresenta uma taxonomia dos tipos motivacionais organizados da esquerda (não determinado) para direita (autodeterminado) em relação ao grau que a motivação emana do *self*. Por exemplo, alunos que fazem sua tarefa porque percebem o valor dela para sua carreira e estudantes que agem apenas pelo controle dos pais. Ambos os exemplos envolvem instrumentos que não dão prazer pelo próprio trabalho, mas apresentam valor extrínseco, endossam uma escolha, exercitam a autonomia envolvendo regulação externa, representam intenção comportamental, porém variam na autonomia.

Na extrema esquerda do *continuum*, está a desmotivação. O sujeito apresenta total falta de intenção para agir ou age sem intenção (passa pela ação). A desmotivação é uma das principais “queixas” dos professores, responsável pelo fracasso escolar e geralmente o professor atribui a falta de motivação à desestrutura familiar, problemas socioeconômicos, eximindo assim o contexto escolar, a sala de aula e o papel docente.

À direita da desmotivação, classificam-se comportamentos motivados extrinsecamente. Variam desde os comportamentos que dependem

exclusivamente de recompensas externas e de premiações (motivação controlada) aos que se assemelham muito com os comportamentos próprios da motivação intrínseca (motivação autônoma). Por motivação controlada, compreendem-se os alunos que agem mediante o controle externo dos pais e dos professores para agradá-los, evitando o sentimento de culpa, orgulho ou agir mediante ameaças, punições e pressões. A motivação autônoma é quando o sujeito age devido às próprias atribuições de valores, percebe a importância do que aprende para o futuro, aceitando pessoalmente o que lhe foi proposto (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Na sequência, haverá uma explicação acerca dos tipos de comportamentos controlados.

No caso da Motivação extrínseca por regulação externa, os comportamentos menos autônomos são referidos como externamente regulados. Os comportamentos identificados no *continuum* motivacional como regulação externa são os de menor qualidade motivacional e se referem às consequências externas ao indivíduo. Esses tipos de comportamentos são os menos autônomos, funcionam como controladores ou alienadores. A próxima regulação de comportamento apresentada no *continuum* é a introjeção. Na Motivação extrínseca por regulação introjetada, o indivíduo possui certa internalização, mas estas provêm de contingências externas. A regulação ocorre para evitar culpa, ansiedade ou orgulho. Os sujeitos apresentam comportamentos que evitam romper com normas sociais; estas se relacionam ao sentimento de dever e obrigação (DECI; RYAN, 1985). De acordo com os estudos de Bzuneck e Guimarães (2010), as regulações externa e introjetada constituem tipos de motivação controlada.

A Motivação extrínseca por regulação identificada está vinculada à valorização pessoal. O sujeito percebe a necessidade de regular seus comportamentos para atingir os objetivos pretendidos. Embora mais internalizada que as anteriormente citadas, é caracterizada pela motivação extrínseca. As consequências externas desse tipo de motivação requerem maior interesse, envolvimento escolar e dispêndio de mais esforço (GUIMARÃES, 2010).

No que tange à Motivação extrínseca por regulação integrada, para Guimarães (2010), a qualidade motivacional desta se assemelha muito à motivação intrínseca, inclusive em relação aos benefícios individuais para a aprendizagem que ocorre quando a regulação é assimilada ao *self*. Ou seja, as necessidades e valores próprios da pessoa são avaliados e agregados. As experiências de autonomia facilitam a internalização e são elementos centrais para que a regulação seja

integrada. Esclarece que a regulação integrada proporciona o processamento profundo de informações, a criatividade e a flexibilidade cognitiva, assemelhando-se à motivação intrínseca. Deci e Ryan (2006) consideram que o contexto escolar precisa fomentar a autonomia, a competência e o pertencimento para assegurar o aumento e a manutenção da assimilação, internalização e integração que ocorrerá de forma natural. A regulação identificada e integrada são os tipos autodeterminados de regulação e são direcionados pela motivação autônoma.

Por fim, a motivação intrínseca se apresenta à extrema direita do *continuum* e representa o único modelo de comportamento não controlado. A motivação intrínseca não é determinada pela intensidade da internalização, mas se refere à ação que parte do interesse pessoal (espontâneo) e traz satisfação pela atividade em si, sem a necessidade de recompensa pela sua realização. No contexto escolar, esse tipo motivacional facilita a aprendizagem e o desempenho. O aluno se envolve em atividades que favorecem o aprimoramento das habilidades, a maior concentração em sala, a buscar inovações e novas informações sobre a aprendizagem, podendo aplicar os conhecimentos que adquire em contextos variados, sentindo-se confiante, satisfeito na realização destas e proporcionando a necessidade de persistir nas tarefas propostas (GUIMARÃES, 2002; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca representa o potencial positivo do sujeito para desenvolver os aspectos cognitivos, psicológicos e sociais, uma vez que age pelo próprio interesse, desenvolvendo suas habilidades. O aprendiz motivado intrinsecamente se interessa por novidades, desafios, criatividade e estes podem interferir para aumentar o desempenho, a persistência e o bem-estar.

A motivação é um construto complexo e multifacetado por ser subjetivo, variável e difícil de mensurar, depende de muitos aspectos: cognições, afetos, disponibilidade e comportamentos. A natureza da motivação mobiliza ações e emoções positivas e/ou negativas, dependendo de variáveis como o contexto em que a experiência acontece. Depende, ainda, de fatores como as verbalizações dos envolvidos no processo, as concepções que permeiam essas relações, as características docentes e varia de pessoa para pessoa, conforme os valores que se atribuem às tarefas e os sentimentos suscitados (vergonha, culpa ou orgulho) além de reações provocadas por coerção externa. Autores como Mitchell (1992) consideram a motivação determinante no sucesso e na qualidade da aprendizagem.

Diversos aspectos podem interferir na qualidade motivacional dos estudantes em seu envolvimento, esforço, tempo e energia dispendidos, escolhas e persistência em face às dificuldades.

De acordo com Boruchovitch (2006), especificamente a motivação no contexto escolar é responsável pelo nível de qualidade na aprendizagem e conseqüentemente pelo desempenho. Quando o aluno está motivado para realizar determinada atividade engaja-se, persiste na realização da tarefa, usando estratégias adequadas. Para que o ambiente escolar possa promover boa qualidade motivacional é indispensável que os professores e a equipe escolar considerem as necessidades socioemocionais dos estudantes.

Eccles e Wigfield (2002) apresentam uma classificação para facilitar a compreensão das abordagens e teorias motivacionais relacionadas ao aprendizado. Há grupos que direcionam os estudos às razões que levam o sujeito a engajar-se nas atividades (o porquê de envolver-se) que são a teoria do interesse, a teoria da autodeterminação, a abordagem da motivação intrínseca e extrínseca e a teoria de metas e outro grupo que desenvolve estudos utilizando, como suporte teórico, a autoeficácia, a teoria de atribuição da causalidade e de expectativa-valor.

Tendo por base Boruchovitch (2002), pode-se dizer que a motivação no contexto escolar seria resultado de processos de interação social em classe ou é um processo psicológico que envolve direção, vigor e persistência no que se propõe fazer. Pintrich e Schunk (2002) a definem como processo e dizem que ela pode ser observada e compreendida por inúmeros aspectos, considerando-se determinados comportamentos para orientar a ação do indivíduo, aproximando-se ou evitando-se a concretização da ação, utilizando-se energia que possa ser canalizada para o esforço, a persistência e para ações de natureza cognitiva (pensar, planejar e avaliar).

Para Bzuneck (2010), a motivação pode ser definida como estado específico para uma determinada situação ou disposição para realizar as atividades propostas, o que a torna extremamente complexa. Há diversas perspectivas que explicam a multiplicidade de aspectos envolvidos na motivação. O autor explica que a motivação não é diretamente observável, ela se revela em comportamentos como persistência, na resolução das atividades propostas, no tempo dedicado às tarefas e nos obstáculos para a sua resolução. A disposição está ligada à realização das atividades com esforço e dedicação para a aquisição de conhecimentos. Em relação

ao estado específico para aprender, o aluno se engaja nas tarefas acadêmicas, mesmo sabendo que necessita se esforçar e dispende tempo e energia para utilizá-las. Ele assume a responsabilidade por sua aprendizagem buscando atingir os objetivos propostos.

Maehr (1982) aponta alguns indicadores comportamentais para que se possam identificar alunos motivados e desmotivados, como: a direção da atenção, atividade, persistência, intensidade e envolvimento, a realização das atividades propostas independentes de controles externos para realizá-las. Tapia (1996) supõe que a motivação incide sobre as formas de pensar e agir sobre a aprendizagem. As orientações motivacionais têm consequências diferentes para a aprendizagem. Os estudantes motivados intrinsecamente selecionam e realizam atividades pelo interesse, pela curiosidade e pelos desafios que estas provocam. O aluno motivado intrinsecamente está mais disposto a envidar um esforço mental significativo durante a realização da tarefa, a se comprometer com processamentos mais ricos e elaborados e a empregar estratégias de aprendizagem mais consistentes e efetivas.

A motivação está associada ao valor atribuído às tarefas. Pintrich et al. (1991) e Wolters e Pintrich (1998) tratam da percepção dos alunos a respeito do valor da tarefa para a vida. Ao reconhecer a importância de aprofundar os conhecimentos, isto é, que o que se aprende pode ser usado posteriormente para compreender melhor um conceito ou realizar abstrações faz com que o aluno se envolva mais, para melhor compreender o que aprende. A organização dos alunos em sala de aula geralmente ocorre levando-se em conta os valores atribuídos para que determinada meta seja alcançada. Há uma variedade de características e valores pessoais, verbalizações docentes que servem de pistas que podem influenciar na maior ou menor persistência, envolvimento na execução das atividades, se o aprendiz atribui os resultados dos objetivos a que se propõe a causas internas (portanto modificáveis) ou externas (imutáveis) independentes do indivíduo. Esses vários elementos compõem sistemas motivacionais variados em sala de aula. Johnson e Johnson (1985) definem esses sistemas em motivacional individualista, competitivo e cooperativo. A figura docente tem importante papel para a busca por orientações motivacionais positivas que podem ser a motivação intrínseca ou as formas de motivação extrínseca autodeterminadas que visam a

aprendizagem e promovem em sala de aula a satisfação das três necessidades psicológicas básicas.

Nos sistemas motivacionais individualistas e competitivos reforça-se a comparação entre os alunos, valoriza-se a capacidade em detrimento do esforço e desvia-se o foco do aluno em dispendir tempo e energia para a realização de atividades para os melhores resultados comparados aos demais alunos e se voltam a valores que muitas vezes os aprendizes não controlam e, portanto, não conseguem modificá-los. Embora outros tipos de sistemas possam estar igualmente disponíveis aos alunos, a ênfase reiterada na competição representa uma espécie de currículo oculto vigente. A motivação extrínseca é reforçada nesse tipo de sistema. Bzuneck e Guimarães (2004) descrevem os efeitos ruins da competição em sala de aula ou na escola como instituição formadora. Ocorre o decréscimo de cooperação entre pares; atenta-se para ações que merecem, ou não, recompensa, atribui-se o êxito à sorte ou à inteligência, fatores que o aluno não controla.

Segundo Ames (1992), crianças que duvidam de sua capacidade evitam riscos, utilizando estratégias de aprendizagem menos eficazes. As comparações sociais afetam o interesse dos alunos por tarefas desafiadoras e por estratégias de aprendizagem, levando-os não só a apresentar baixo envolvimento em tarefas e menor interesse em aprender (Maehr, 1982, 1984), como também diminuem o interesse intrínseco por tarefas, interferindo no julgamento de competência, promovendo a competição social, além de fazê-los trabalhar movidos apenas pela orientação extrínseca.

No sistema motivacional cooperativo em sala de aula, valoriza-se e incrementa-se o senso de competência, o esforço e a persistência em superar obstáculos, nunca demonstrando o descompromisso com a aprendizagem. Nesse tipo de sistema, ocorre a promoção da interação entre pares. O professor que trabalha nesse sistema considera que todos os alunos possam contribuir, estimulando a busca e o aperfeiçoamento da informação. Estudos desenvolvidos por Coll (1984) apud Coll, Marchesi e Palacios mostram que esse sistema facilita a aprendizagem e por isto os alunos ficam mais motivados. Na interação suscitada, o sujeito é desafiado a estruturar seu pensamento pelo conflito de ideias diferentes a respeito de determinado conteúdo. O sujeito desenvolve instrumentos verbais que permitem regular sua atividade cognitiva em relação às atividades propostas e interioriza estratégias de solução de problemas que ocorrem na interação,

favorecendo a aprendizagem. De acordo com Webb (1982), a recompensa grupal influi no comportamento de ajuda entre os pares e, conseqüentemente, na aquisição da aprendizagem e na motivação intrínseca. Para Stipek (1998), os estudantes que têm autopercepção de competência estão mais motivados a se engajar nas tarefas acadêmicas. Eles são mais interessados intrinsecamente nas tarefas escolares do que aqueles que têm percepção baixa de suas habilidades acadêmicas.

É importante que a aprendizagem seja a preocupação central do ensino, diferente de buscar apenas os resultados, a produtividade, as notas ou simplesmente ser promovido de série. É importante que o professor priorize o envolver-se nas atividades propostas em detrimento da motivação para parecer melhor que os demais na sala de aula. A motivação se encontra em estreita ligação com as estratégias de aprendizagem para processar as informações de maneira relevante no domínio do conhecimento e buscar significado na aprendizagem.

Nesse sentido, a motivação no contexto escolar é uma variável significativa que merece ser investigada (BORUCHOVITCH, 2006). Muitas pesquisas brasileiras têm especificado os construtos motivacionais utilizando um referencial teórico de qualidade. Esses estudos têm relacionado o contexto e, levando em conta as variáveis intrapessoais e os aspectos qualitativos, superaram os resultados limitados das pesquisas anteriores que exploravam apenas a presença ou ausência de motivação da aprendizagem. Para caminhar na otimização motivacional de aprendizagens específicas e contextualizadas dos alunos do Ensino Fundamental, é necessário aprimorar os instrumentos avaliativos que medem este construto, bem como diversificar os sujeitos e as etapas da educação formal a serem consideradas, como se pode constatar pelos estudos apresentados na sequência.

4.1 PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Para Bzuneck (2010), as pesquisas brasileiras avançam constantemente na busca pelo refinamento teórico, elaborando instrumentos fidedignos, com consistência interna satisfatória, para fazer medições objetivas e assertivas que possam servir a contextos variados e aperfeiçoar o conhecimento na área. As pesquisas sobre a motivação no contexto escolar se intensificaram a partir do séc. XXI, no contexto nacional. Esta revisão utilizou as bases de dados Scielo, Pepsic, Lilacs, Capes e Unicamp, apresentando as pesquisas brasileiras sobre a

motivação no contexto escolar e sobre a construção de instrumentos voltados para o Ensino Fundamental, por ser o foco do presente estudo. Quanto aos sujeitos descritos nas pesquisas apresentadas, organizou-se por ano/série escolar. Foi respeitada a terminologia descrita nas pesquisas (ano ou série escolar), que serão apresentadas, na sequência, por ordem cronológica.

Neves e Boruchovitch (2002) investigaram como se davam as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas na progressão continuada. Os sujeitos foram alunos dos 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública. Os resultados apontaram que houve um desconhecimento sobre o que fosse progressão continuada. Houve o predomínio da motivação intrínseca mesmo com o avanço da escolaridade e da idade.

Martini e Boruchovitch (2004) analisaram aspectos que proporcionavam sucesso acadêmico, estabelecendo relações entre eles e o desempenho escolar, considerando gênero, série escolar e as expectativas futuras para superar o mau desempenho. A pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. Participaram alunos do Ensino Fundamental (metade da 3^a série e outra parte da 5^a série). Os resultados apontaram a motivação intrínseca como determinante de crenças bastante apropriadas à motivação e à aprendizagem.

Neves e Boruchovitch (2004) construíram uma escala no intuito de verificar a motivação de alunos do Ensino Fundamental. Participaram desse estudo estudantes das 2^a a 8^a séries do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campinas-SP. Os resultados apresentados serviram previamente para analisar as propriedades psicométricas da escala, que apontou dois fatores explicativos da variância total da motivação intrínseca (MI) e motivação extrínseca (ME). Foi mencionada a necessidade de futuros estudos que utilizassem a escala como instrumento de diagnóstico, prevenção e intervenção nos problemas motivacionais no contexto escolar.

Costa (2005) pesquisou a relação entre motivação para o estudo e o desempenho em matemática. Os sujeitos foram alunos da 7^a série. Os estudos destacaram a importância da motivação intrínseca apontando o esforço, a curiosidade e a novidade como aspectos significativos para estimular a aprendizagem. Os resultados estatísticos não apresentaram correlação entre motivação para os estudos e as notas dos alunos.

Boruchovitch (2006) estudou as orientações motivacionais intrínsecas dos alunos. Participaram alunos de 3^a, 5^a e 7^a série do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram a motivação intrínseca associada ao uso de estratégias metacognitivas. Os alunos que tiveram melhor desempenho em português e matemática foram os motivados intrinsecamente. A motivação extrínseca predominou em alunos mais velhos.

No mesmo ano, Manzini (2006) investigou a relação entre o desempenho escolar e as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos do Ensino Fundamental. Os resultados apresentaram relações positivas correlacionadas à motivação intrínseca e ao desempenho escolar; a motivação extrínseca se correlacionou negativamente com o desempenho.

Higa e Martinelli (2006) averiguaram a orientação motivacional de estudantes no início e no final de um semestre letivo. Os participantes foram alunos da 2^a e da 4^a série do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que os participantes da 2^a série comparados aos da 4^a série apresentaram pontuações mais elevadas com tendência a se manterem durante o semestre, ao passo que a motivação extrínseca apresentou uma tendência a diminuir durante o mesmo período, nas duas séries investigadas.

Martinelli e Bartholomeu (2007) desenvolveram uma escala de motivação acadêmica considerando a motivação intrínseca e extrínseca com 31 itens. Participaram do estudo alunos da 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista. Os resultados apontaram a necessidade do aperfeiçoamento desse estudo a fim de aumentar a precisão para o segundo fator que era o de motivação extrínseca.

Martinelli e Genari (2009) buscaram relações entre desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental e suas orientações motivacionais. Participaram estudantes de uma escola pública do estado de São Paulo, que cursavam a 3^o e 4^o séries. Os resultados revelaram que em ambas as séries houve uma correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e desempenho escolar, ou seja, quanto menor o desempenho escolar maior a motivação extrínseca. Em relação à motivação intrínseca e desempenho escolar, não houve correlação significativa. Houve correlação significativa e positiva relacionando o desempenho acadêmico à motivação intrínseca. Quanto maior o desempenho maior a motivação

intrínseca. Houve relação entre orientações motivacionais e desempenho acadêmico apenas em alguns casos, nem sempre apresentaram relações objetivas e definidas.

Sans (2010) objetivou caracterizar o tipo de orientação motivacional dos estudantes do Ensino Fundamental e examiná-las em relação à idade, gênero e ano escolar. Participaram alunos do 3º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que, com o avanço da idade, houve o declínio da motivação. Em relação à motivação houve diferenças de motivação entre os gêneros e os anos. Os participantes do sexo feminino, quando comparados ao masculino, apresentaram médias significativamente mais altas na escala total e na motivação extrínseca. O 4º ano foi o que apresentou a maior média na escala total, na motivação intrínseca e extrínseca.

Martinelli e Sassi (2010) pesquisaram como as crianças percebiam sua própria eficácia e as orientações motivacionais que relacionaram a seus resultados acadêmicos. Os participantes foram estudantes de 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Observaram que houve uma significativa relação entre os resultados da autoeficácia para o estudo e a autoeficácia geral com a motivação intrínseca e correlação negativa entre autoeficácia para o estudo, autoeficácia geral e a motivação extrínseca. Quanto maior foi a percepção de autoeficácia, maior foi a pontuação na escala de motivação intrínseca.

Martinelli e Sisto (2010) analisaram as orientações motivacionais dos alunos dos 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa ocorreu em seis escolas brasileiras. Os resultados revelaram que no 3º ano houve escores mais elevados tanto na motivação extrínseca, na motivação intrínseca quanto na motivação geral (mais positiva). Ao avançar os anos escolares, houve um declínio na Motivação Extrínseca.

Paiva e Boruchovitch (2010) relacionaram orientações motivacionais, crenças sobre inteligência, esforço e sorte, condições para obter o sucesso escolar, expectativas futuras quanto ao mau desempenho, considerando-se gênero e ano escolar. Também relacionaram essas variáveis com o desempenho acadêmico. Os sujeitos foram alunos do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que as crianças do 3º ano consideraram a inteligência como o principal fator para aprender e acreditaram que, possuindo tal capacidade, não precisariam se esforçar para aprender.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) elaboraram e validaram um instrumento para avaliar a qualidade motivacional de estudantes do Ensino Fundamental com base na Teoria da Autodeterminação. Os participantes foram alunos do Ensino Fundamental do Estado do Paraná. Os resultados possibilitaram a organização de uma versão preliminar da escala de 30 itens. Após alguns ajustes, a versão final da escala foi composta por 25 itens. Os índices de consistência interna foram aceitáveis para a concretização dos objetivos desse estudo, necessitando novas investigações.

Maieski (2011) avaliou a motivação de crianças brasileiras e chilenas, estabelecendo relações entre o construto motivação nas duas realidades culturais e considerando a percepção dos educadores sobre o comportamento motivado ou desmotivado dos educandos. Participaram alunos do Ensino Fundamental brasileiros e chilenos e seus respectivos professores. Os dados apresentados demonstraram que a maioria das crianças das duas realidades observadas era motivada para aprender. Em relação às especificidades, as crianças chilenas se mostraram mais motivadas para aprender intrinsecamente que as crianças brasileiras. As brasileiras se apresentaram mais motivadas extrinsecamente por regulação identificada que as chilenas. Os professores apresentaram percepções semelhantes em relação à motivação de seus alunos.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) avaliaram a qualidade motivacional de alunos do Ensino Fundamental. Os participantes foram alunos do Estado do Paraná. Os resultados revelaram que quanto maior a progressão na série escolar maior a desmotivação e a motivação controlada. Os alunos da rede particular foram mais desmotivados e motivados externamente por razões controladas. Houve o predomínio da motivação autônoma entre os estudantes do sexo feminino. O sexo masculino se mostrou desmotivado e utilizando a motivação controlada.

Machado et al. (2012) investigaram os estilos motivacionais de professores (controlador ou promotor de autonomia), visando analisar a influência do estilo do professor, proporcionando a ocorrência de tipos qualitativamente diferenciados de motivação. Participaram desse estudo professores do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram diferenças entre os desempenhos na avaliação do estilo motivacional, porém os professores interagem com seus alunos de modo preferencialmente controlador. O professor promotor de autonomia interagia de modo menos controlador em relação ao gerenciamento do tempo dado

para a realização das atividades em classe, comparado ao professor com perfil controlador.

Bzuneck, Megliato e Rufini (2013) identificaram relações entre uso de estratégias de aprendizagem e perfis motivacionais de adolescentes para a realização das tarefas de casa de matemática com base na Teoria da Autodeterminação. Os participantes foram alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. Os resultados apontaram quatro perfis combinando escores em desmotivação, motivação autônoma e motivação controlada e diferenças em relação ao gênero. O uso de estratégias metacognitivas foi relatado pelos alunos com pontuação alta em motivação autônoma e controlada e baixa em desmotivação. Ocorreu o oposto entre os alunos com escores altos em desmotivação.

Face ao que foi apresentado nas 18 pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre a motivação, com foco na Teoria da Autodeterminação, constatou-se que ocorreram posteriormente ao ano de 2000. Houve estudos estabelecendo relações interessantes entre o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental e as orientações motivacionais, o uso de estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional, porém nenhuma teve foco nas possíveis relações do presente estudo. Na sequência, serão apresentados os objetivos desta pesquisa.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

5.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar as relações entre as estratégias de ensino de um grupo de professores, as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar de alunos do Ensino Fundamental 1.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Investigar as concepções e as estratégias de ensino utilizadas para ensinar pelos professores do Ensino Fundamental 1;
- ✓ Identificar as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos;
- ✓ Buscar possíveis relações das estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos.

5.3 MÉTODO

5.3.1 Participantes Alunos

Participaram 348 alunos do Ensino Fundamental, pertencentes à primeira etapa. A idade média dos estudantes foi de 9 anos ($DP=1,1$). A idade mínima foi de 6 anos e a máxima, de 13 anos. O gênero masculino representou 48,9% ($n=170$) da amostra e o feminino 50,3% ($n=175$) da amostra, 3 (0,9%) alunos não informaram o sexo. Quanto ao ano escolar, participaram 56 alunos do 2º ano (16,1%), 133 do 3º ano (38,2%) e 157 do 4º ano (45,1%). A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Londrina. A escolha das escolas se deu por conveniência.

5.3.2 Participantes Professores

Participaram do estudo 15 professores. A média de idade deles foi de 45 anos. Todos os participantes eram do gênero feminino. A idade mínima foi de 29 anos e a máxima 60 anos. Dos 15 professores que participaram da amostra, 4 eram do 2º ano, 2 eram do 3º ano e 5 eram do 4º ano, 2 professoras auxiliares e 2 professoras não informaram o ano escolar em que lecionavam. Todos os professores pertenciam ao ensino público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.3.3 Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos: uma escala de estratégias de aprendizagem, uma escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) e um questionário estruturado especialmente criado para este estudo no que se refere ao levantamento de concepções e Estratégias de Ensino utilizadas pelo professor em sala de aula.

Boruchovitch e Santos (2010) elaboraram a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), que consta de 31 itens. A escala aborda questões relacionadas às estratégias utilizadas em situações de estudo e aprendizagem. Utiliza-se uma escala likert de três pontos: sempre, às vezes e nunca como alternativas de respostas. Identifica as estratégias cognitivas, metacognitivas e a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Por exemplo: “Quando está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?”. O instrumento está publicado pela Editora Casa do Psicólogo, por esta razão não ficará disponível como anexo no presente estudo.

A Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) foi elaborada por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) com pressupostos da Teoria da Autodeterminação e apresenta tipos motivacionais diferenciados qualitativamente. O questionário é apresentado em escala Likert de 5 pontos na qual a criança assinala de 1 a 5, de acordo com o grau de concordância em cada afirmativa. Essa escala foi organizada com figuras geométricas (quadrados) por ordem crescente de tamanho, facilitando a interpretação pelo aluno e apresenta evidências de validade para ser usada com crianças. É composta por 25 itens,

constando de 5 subescalas que são: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. O instrumento avalia, portanto, cada nível constante do *continuum*, com exceção da motivação extrínseca por regulação integrada. De acordo com os autores, é bastante sutil a diferença entre esse nível, o nível da regulação identificada e o da motivação intrínseca, tornando muito difícil a elaboração de itens para estes tipos. As subescalas apresentam enunciados apontando motivos que levam um aluno a frequentar a escola. Os alunos devem assinalar, numa escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa reflete seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. Na subescala de desmotivação, é um exemplo de item: “Não sei por que venho à escola”. De motivação extrínseca por regulação externa, um exemplo seria: “*Venho à escola para responder à chamada*”. De regulação introjetada, um exemplo seria: “*Se não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados*”. De regulação identificada, um exemplo seria: *Venho à escola para aprender* e, por último, de motivação intrínseca um exemplo seria: “*Venho porque eu gosto de vir à escola*” (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). Assim, os itens 1, 2, 8, 10 e 17 se referem à desmotivação; os itens 7, 9, 12, 14 e 23 à motivação extrínseca por regulação externa; 3, 4, 6, 11 e 24 são de motivação extrínseca por regulação introjetada. Os itens 13, 16, 19, 20 e 21 contemplam a regulação identificada e os itens 5, 15, 18, 22, 25 se referem à motivação intrínseca (ANEXO A).

O questionário: “O que os docentes pensam sobre o ensino e as estratégias priorizadas para ensinar”, elaborado por Moreira e Oliveira (2012), para ser aplicado no professor, foi criado especialmente para este estudo. Contém 6 questões, sendo 4 no formato aberto e 2 no formato fechado, abordando quais são as estratégias de ensino que o professor usa com o objetivo de identificar as concepções de ensino e a aprendizagem dos professores e valores que atribuem ao ensino de estratégias de aprendizagem (ANEXO B).

5.3.4 Procedimentos

Primeiramente, as instituições de ensino foram contatadas. Foram explicados os objetivos da pesquisa, buscando-se o consentimento informal. Após, o pedido foi formalizado por meio da autorização das instituições envolvidas e da Secretaria Municipal de Educação (ANEXO C), utilizando-se o termo de coparticipação. Seguidos os procedimentos éticos respaldados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (UEL). Após a sua aceitação, a pesquisa foi realizada em sala de aula, de maneira coletiva, em dias e horários previamente agendados. Para a participação dos estudantes menores, os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente com a verificação da assinatura no termo de consentimento, houve o prosseguimento da pesquisa.

Para a coleta em todas as turmas, foi preenchido um cabeçalho com *questões de identificação*. Ele era composto por informações como: idade, ano escolar e sexo. Houve a preocupação em observar o preenchimento de todos para prosseguir a aplicação. Cada item foi lido às crianças com o objetivo de esclarecer dúvidas. O aplicador circulava pela sala, observando o preenchimento do termo corretamente e atendendo individualmente, quando necessário, para que todos compreendessem e anotassem a opção desejada. Após todos terem preenchido o item, prosseguiu-se o trabalho de pesquisa, que foi ocupando todo o período de aula. Os itens foram lidos um a um e aguardou-se tempo necessário para a resposta, a fim de garantir um preenchimento correto. Ressalta-se que a aplicação ocorreu com o auxílio dos professores responsáveis pela turma. O tempo médio de aplicação foi de 90 minutos. Em alguns itens houve a necessidade de explicações individuais.

Os professores participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, demonstrando aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa. Eles preencheram o instrumento em aproximadamente 30 minutos. Alguns docentes pediam um tempo maior, levando o instrumento para casa e devolvendo posteriormente. Os dados coletados foram colocados em planilha e analisados. Na sequência, os resultados são apresentados.

6 RESULTADOS

Para atender ao primeiro objetivo específico, qual seja, investigar as concepções e estratégias de ensino que os professores do Ensino Fundamental 1 utilizam para ensinar, recorreu-se à análise de conteúdo e posterior descrição dos dados. Eles foram organizados em planilha e submetidos a estatísticas descritivas e inferenciais. As Tabelas de 1 a 6 apresentam os dados das categorizações obtidas.

Tabela 1 – Categorização do significado do ato de ensinar na percepção dos professores

Categorias de respostas	Citações nas categorias	%
Trocar, organizar e mediar conhecimentos	7	46,6
Transmitir conhecimentos	5	33,3
Construir conhecimentos	2	13,3
Motivar para aprender	1	6,7
Total de citações	15	100

Observa-se que a categoria mais apontada pelos professores foi “Trocar, organizar e mediar conhecimentos”. Já a menos citada foi “Motivar para aprender”.

Tabela 2 - Categorização dos recursos utilizados para ensinar

Categorias	Citações nas categorias	%
Aulas expositivas	5	9,6
Recursos Materiais	11	21,1
Recursos Tecnológicos	9	17,3
Verbalizações Docentes	3	5,7
Diálogo	2	3,9
Atividades Desafiadoras	2	3,9
Estruturação dos Alunos em Sala de Aula	2	3,9
Material Concreto	6	11,5
Afetividade	2	3,9
Motivação para Aprender	3	5,7
Percepção da Importância do Conteúdo para a Vida	2	3,9
Aulas Práticas	5	9,6
Total de citações	52	100

Dentre os recursos utilizados para ensinar, o mais citado foi o uso de recursos materiais diversificados. A categoria menos apontada ficou entre a afetividade, a percepção da importância de relacionar os conteúdos, a utilidade para a vida e a maneira de estruturar a distribuição dos alunos em sala de aula.

Tabela 3 - Categorização dos recursos de ensino considerados fundamentais para aprender com qualidade na percepção do professor

Categorias	Citações nas categorias	%
Riqueza em Estímulos	1	6,0
Diálogo	1	6,0
Recursos Tecnológicos	3	17,6
Material Concreto	2	11,6
Percepção da Importância do Conteúdo para a Vida	1	6,0
Planejamento	1	6,0
Compromisso com o Ensino	2	11,6
Prazer em Aprender	2	11,6
Motivar para Aprender	3	17,6
Mediação do Processo de Conhecimento	1	6,0
Total de citações	17	100

Em relação aos recursos fundamentais considerados pelos professores para aprender com qualidade, as categorias mais citadas foram: o uso de recursos tecnológicos e motivar para aprender. As categorias menos citadas foram: riqueza em estímulos, diálogo, percepção da importância do conteúdo para a vida, o planejamento e a mediação do processo de conhecimento.

Tabela 4 - Categorização das prioridades para o ensino de qualidade

Categorias	Citações nas categorias	%
Motivação para Aprender	9	19,2
Competência Técnica Docente	9	19,2
Mediação do Professor	6	12,8
Recursos Materiais	5	10,7
Interdisciplinaridade de Percepção da Importância do Conteúdo para a Vida	4	8,5
Ambiente Tranquilo	4	8,5
Família	2	4,2
Criatividade	1	2,1
Atividades Desafiadoras	2	4,2
Disciplina	2	4,2
Pertencimento do Aluno ao Grupo	3	6,4
Total	47	100

Ao categorizar as prioridades para assegurar a qualidade do ensino, foram consideradas categorias relevantes para a competência técnica docente e a motivação para aprender. Já a categoria menos citada foi a criatividade.

Tabela 5 - Categorização dos aspectos que influenciam a qualidade do ensino

Categorias	Citações nas categorias	%
Recursos Tecnológicos	12	12,4
Verbalizações do Professor	14	14,4
Recursos Materiais	14	14,4
Mediação Docente	14	14,4
Estruturação do Ambiente	13	13,4
Interesse do Aluno	15	15,5
Família	13	13,4
Localização da Escola	2	2,1
Total	97	100

Para os professores, a qualidade do ensino é influenciada, principalmente, pelo interesse do aluno. A categoria menos citada pelos docentes foi a localização da escola.

Tabela 6 - Categorização sobre os aspectos que influenciam os alunos a aprenderem melhor na percepção dos professores

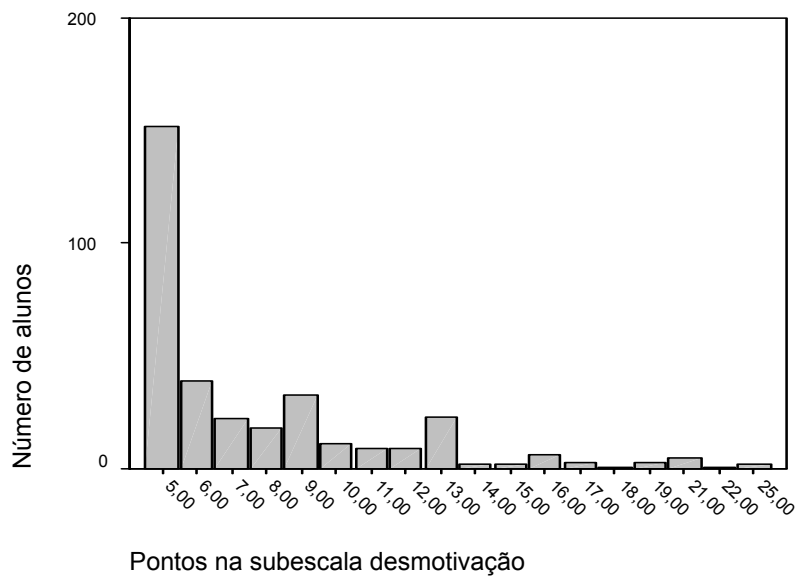
Categorias	Citações nas categorias	%
Estruturação da Sala (grupos)	9	25
Estruturação da Sala (individual)	4	11,1
Estruturação da Sala (dupla)	4	11,1
Metodologia Docente (dialógica)	15	41,7
Metodologia Docente (individual)	4	11,1
Total	36	100

A categoria mais citada pelos docentes foi a metodologia dialógica. A categoria menos citada constou do mesmo número de citações para a metodologia docente individual, variando a estruturação das salas de aula para a distribuição dos alunos individualmente ou em duplas.

Para atender ao segundo objetivo específico, qual seja, identificar as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos, foi utilizada a estatística descritiva. A pontuação em cada subescala da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) pode variar de 1 a 5 pontos. Inicialmente, foram levantados média e desvio padrão com pontuações máxima e mínima, sendo que na sequência são apresentados os dados das respostas dos sujeitos em cada pontuação obtida nas subescalas do *continuum motivacional*.

A primeira subescala é a desmotivação. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 5. A média de pontos foi de 7,8 com $DP=3,9$. Na Figura 1, são apresentados os dados das pontuações dos participantes.

Figura 1 - Pontuação dos alunos na subescala de desmotivação

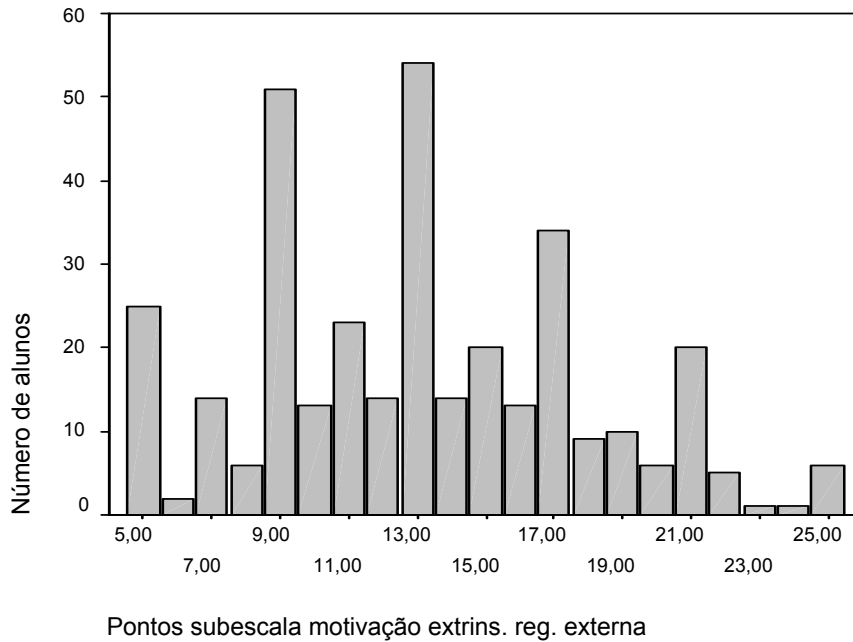


Observa-se pela pontuação que a maioria dos alunos participantes deste estudo apresentou pontuação baixa na subescala desmotivação; ou seja, a maior parte dos estudantes é motivada para frequentar a escola. Nessa subescala, dos 341 alunos que participaram da amostra, 152 (um número significativo de estudantes) apresentaram pontuação mínima.

A segunda subescala é a Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 5. A média de pontos foi de 13,1

com $DP=4,8$. A Figura 2 mostra a pontuação dos alunos na subescala de Motivação Extrínseca por Regulação Externa.

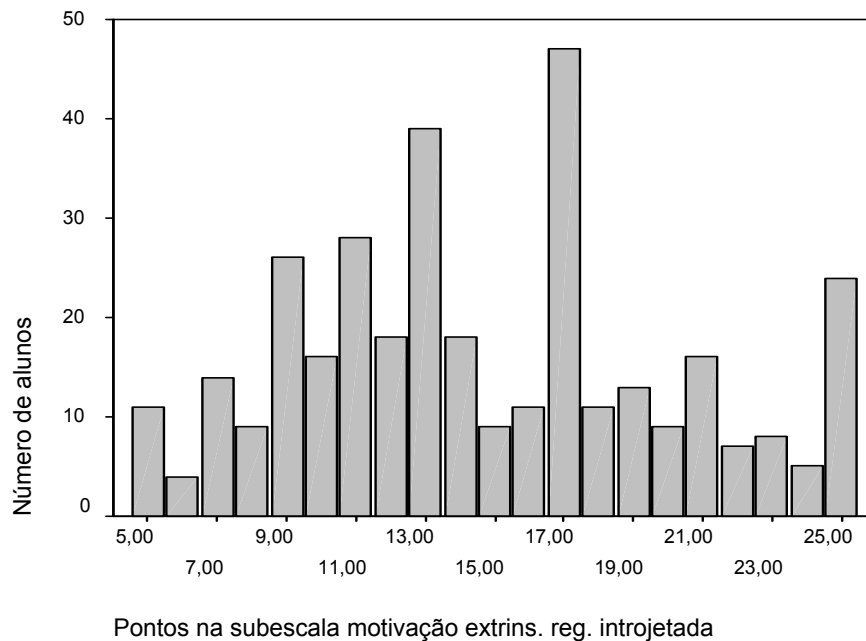
Figura 2 - Pontuação dos alunos na subescala Motivação Extrínseca por regulação externa.



Ao observar a distribuição da pontuação dos alunos na Figura 2, percebe-se que 54 alunos pontuaram 13 nessa subescala, 51 estudantes pontuaram 9 e 34 alunos pontuaram 17. Portanto, observa-se que eles são motivados por regulação externa.

A terceira subescala é a regulação introjetada. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 5. A média de pontos foi de 14,7, com $DP=5,3$. Os pontos dos alunos podem ser vistos na Figura 3.

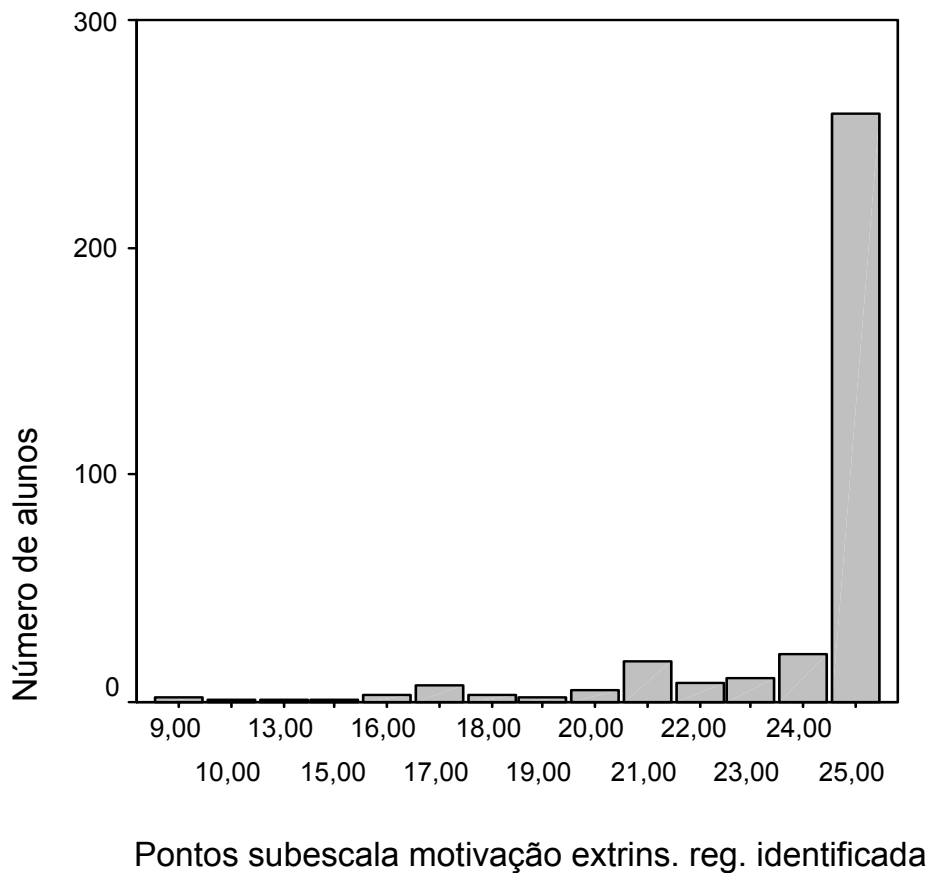
Figura 3 - Pontuação dos alunos na subescala Motivação Extrínseca por regulação introjetada.



Ao considerar a distribuição de pontos na Figura 3, observa-se que 47 alunos pontuaram mais da metade nessa subescala. Essa pontuação indica que os alunos são motivados por aspectos externos para se envolverem com a aprendizagem.

A quarta subescala é a regulação identificada. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 9. A média de pontos foi de 24,0, com $DP=2,5$. A distribuição dos pontos dos alunos está apresentada na Figura 4.

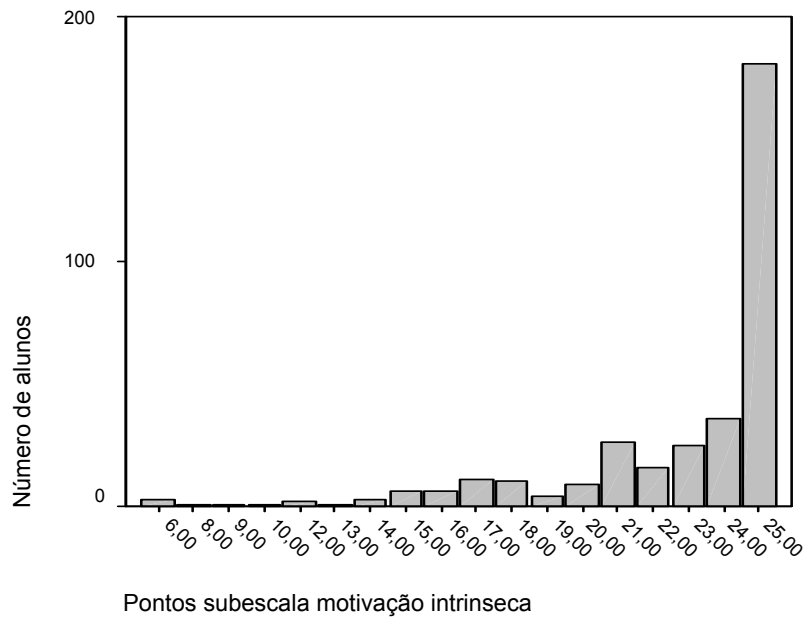
Figura 4 - Pontuação dos alunos na subescala Motivação Extrínseca por regulação identificada.



Ao analisar a distribuição de pontos na Figura 4, observa-se que 259 alunos apresentaram a pontuação máxima na subescala. Nessa subescala, há a regulação de comportamentos em um nível em que o aluno agrega valores pessoais ao que lhe é proposto de maneira tão intensa que passa a fazer parte de seu “*self*”. Portanto, a qualidade motivacional é muito semelhante à motivação intrínseca (motivação autônoma), inclusive em relação ao envolvimento do estudante com a aprendizagem, bastante positiva para ser estimulada pela escola e pelo trabalho docente.

A quinta subescala é a motivação intrínseca. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 6. A média de pontos foi de 23,0 com desvio padrão de 3,6. Na Figura 5, podem ser vistas as pontuações das respostas dos alunos.

Figura 5 - Pontuação dos alunos na subescala motivação intrínseca.

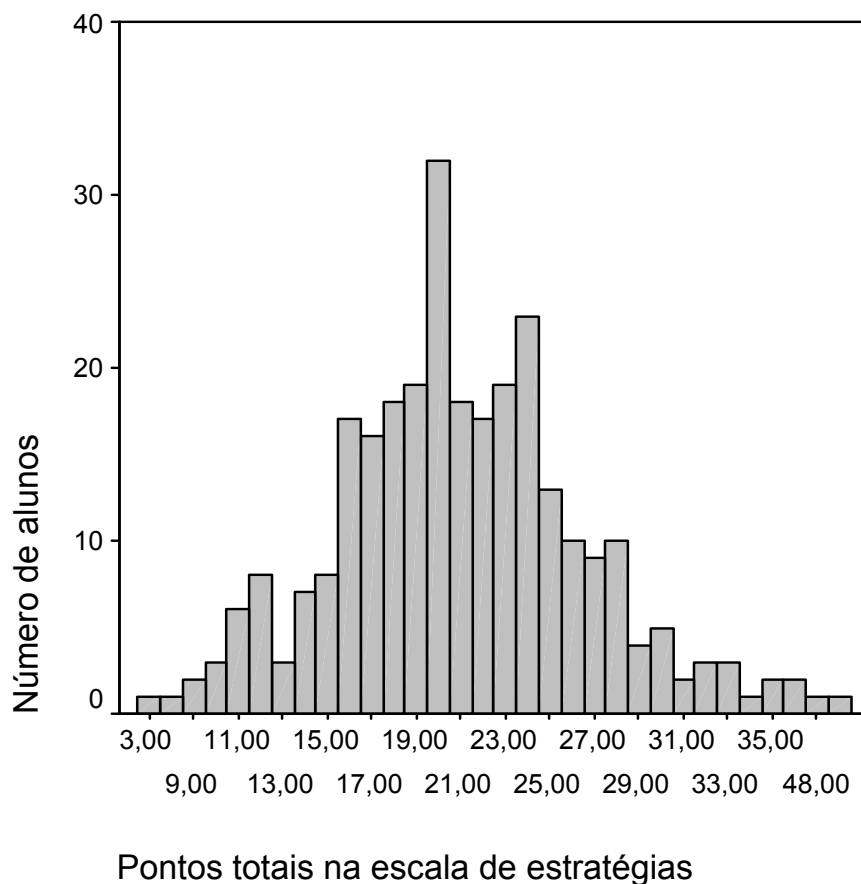


A pontuação apresentada na Figura 5 aponta 181 estudantes com o máximo de pontos na subescala. Esse resultado demonstra que os alunos que participaram da amostra possuem boa qualidade motivacional para se envolver com a aprendizagem.

No que tange às respostas na Escala de Estratégias de Aprendizagem, também foi usada a estatística descritiva. Nessa escala, a pontuação total pode atingir 62 pontos. A pontuação na subescala da Estratégia de Aprendizagem Cognitiva pode variar de 0 a 22 pontos. Na subescala Estratégias de Aprendizagem Metacognitiva pode variar de 0 a 14 pontos e na subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais pode variar de 0 a 26 pontos. Extraíram-se dados de média, desvio padrão e pontuações máxima e mínima. Os dados são apresentados na sequência.

A média de pontos, considerado o total da Escala de Estratégias de Aprendizagem, foi de 21,1 ($DP=5,9$), a pontuação máxima 24 e a mínima 0. A pontuação dos alunos pode ser verificada na Figura 6.

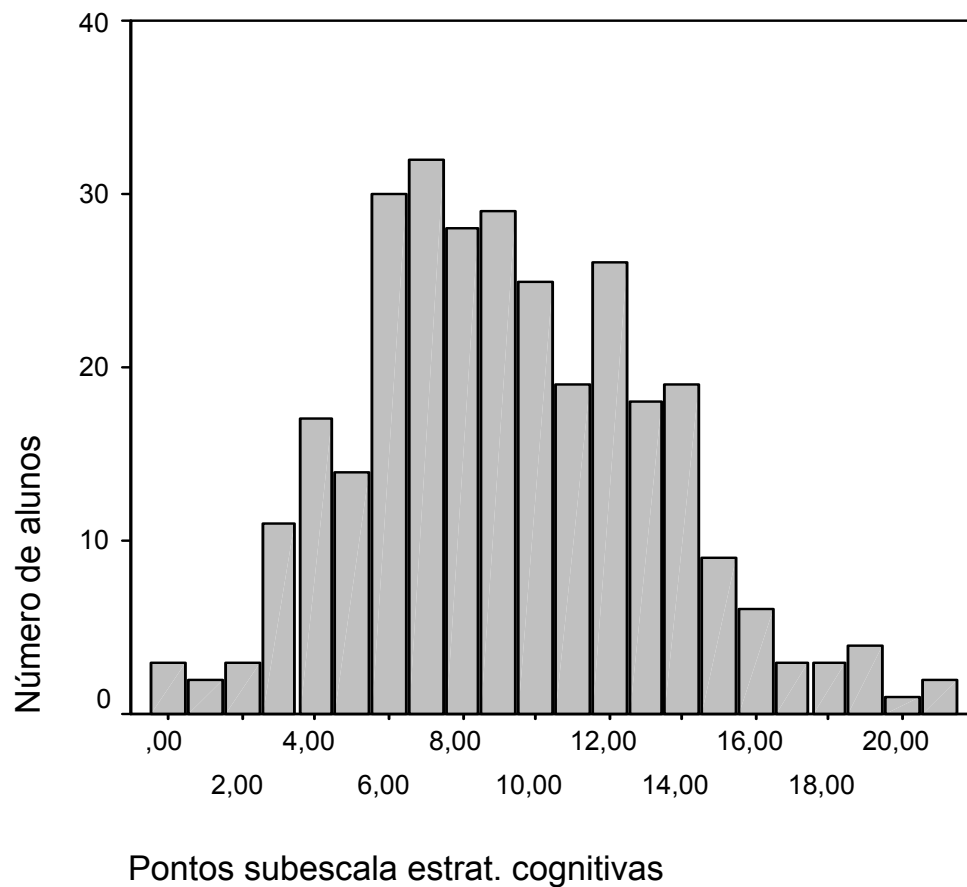
Figura 6 - Pontuação total dos alunos na Escala de Estratégias de Aprendizagem



Ao considerar o total de pontos que poderia ter sido atingido, a média foi baixa. Provavelmente isso tenha ocorrido devido à falta de sistematização de um trabalho estratégico em cada ano escolar considerando as especificidades da faixa etária e interesses das crianças.

A subescala Estratégias de Aprendizagem Cognitiva apresentou como pontuação máxima 22 e mínima 0. A média de pontos foi de 9,2 e o $DP=4,0$. A pontuação dos alunos pode ser vista na Figura 7.

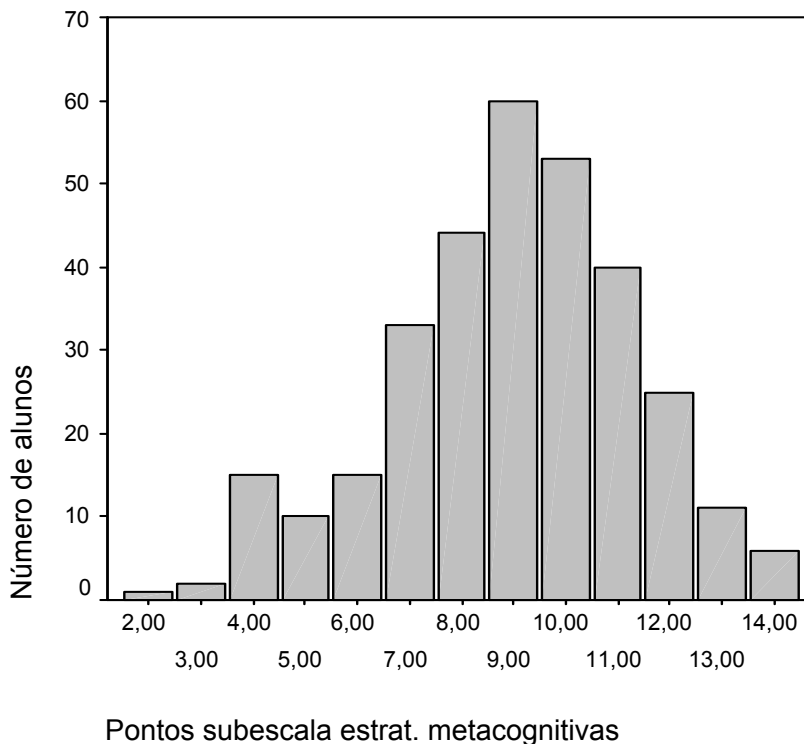
Figura 7 - Pontuação dos alunos na subescala Estratégias de Aprendizagem Cognitiva



Ao considerar a distribuição das pontuações, pode-se observar que a média foi baixa, uma vez que variou entre 6 e 12 pontos. É importante um trabalho sistematizado para que o aluno possa aplicar estratégias para organizar seus estudos e o conteúdo a ser aprendido.

A subescala Estratégias de Aprendizagem Metacognitiva apresentou como pontuação máxima 14 e mínima 2. A média de pontos foi de 9,0 e o $DP=2,3$. Na Figura 8, a pontuação dos alunos nessa subescala pode ser observada.

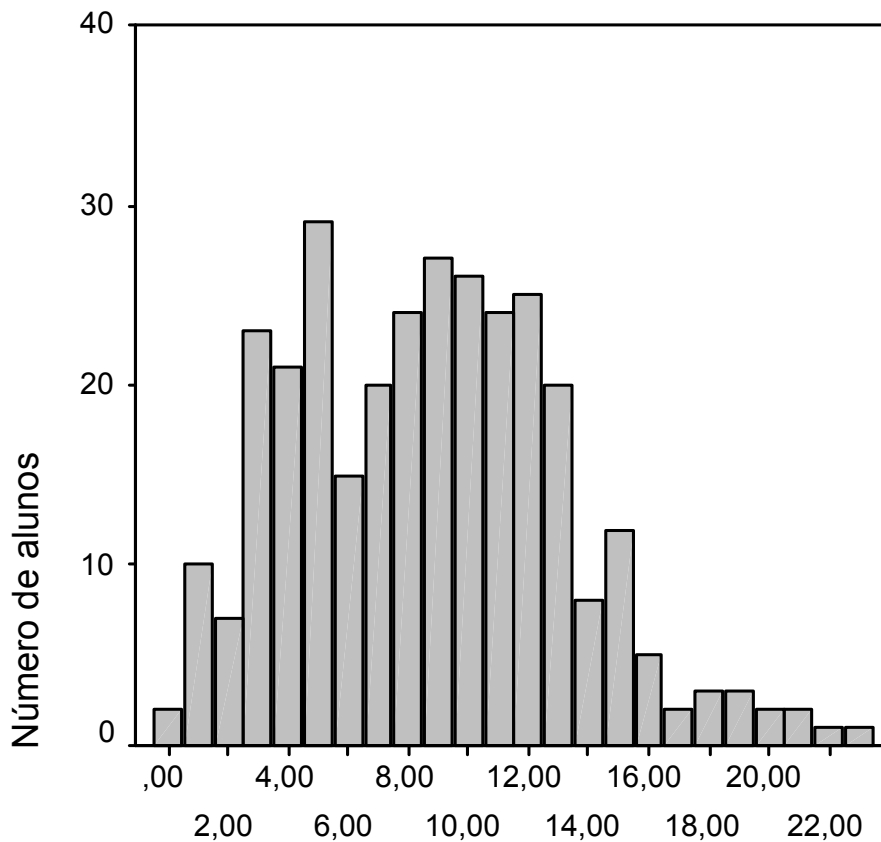
Figura 8 - Pontuação dos alunos na subescala Estratégias de Aprendizagem Metacognitiva



A distribuição de pontos variou entre 8 a 11 na subescala. Ou seja, a média foi menor que na escala de estratégias de aprendizagem cognitiva, porém se manteve com uma frequência de distribuição semelhante à escala de estratégias de aprendizagem cognitiva. Provavelmente, esses resultados apontam a necessidade de um trabalho sistemático para utilizar estratégias de aprendizagem.

A subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais apresentou como pontuação máxima 26 e mínima 0. A média de pontos foi de 8,7 e o $DP= 4,5$, como pode ser observado na Figura 9.

Figura 9 - Pontuação dos alunos na subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais



Pontos subescala aus.estrat.metacog.disfuncionais:

Essa distribuição de pontos demonstra que os estudantes obtiveram uma pontuação entre 7 e 13 pontos nessa subescala, apontando a necessidade de um trabalho preventivo e que contribua para levantar as estratégias utilizadas pelos alunos (diagnóstico) e fazer posterior intervenção, ensinando os alunos a aprenderem os conteúdos necessários a sua formação. O uso dessas estratégias pode prejudicar o envolvimento do aluno de maneira profunda com a aprendizagem.

Para atender o terceiro objetivo específico, de buscar possíveis relações das estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos, foi feita uma separação das respostas dos alunos e seus respectivos professores, considerando os anos escolares. Inicialmente, foi levantada a média de pontos e o *DP* de cada ano escolar em cada construto estudado. Na sequência, foi realizada uma análise qualitativa das respostas dos professores dos respectivos anos escolares e teceram-

se considerações que buscavam possíveis relações entre as estratégias de ensino do professor com as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos. Cabe esclarecer que os dados aqui apresentados são descritivos e exploratórios, bem como as relações identificadas apresentam cunho qualitativo e ilustram apenas as respostas dos alunos e professores do presente estudo, não podendo ser generalizados. Contudo, para possibilitar uma melhor discussão dos dados, foi feita uma análise de variância (ANOVA), para levantar as pontuações dos alunos nos construtos estudados. Na sequência, os dados serão apresentados e discutidos.

A análise de variância revelou que havia diferença entre os alunos dos anos escolares investigados e nos dois construtos estudados. A diferença estava na motivação extrínseca por regulação externa, considerando [$F(2, 337)=12,190$; $p\leq 0,000$]; na motivação extrínseca por regulação introjetada, considerando [$F(2, 339)=26,175$; $p\leq 0,000$]. No que tange às estratégias de aprendizagem, a diferença estava na subescala de estratégias cognitivas, considerando [$F(2, 300)=15,787$; $p\leq 0,001$] e na subescala de estratégias metacognitivas [$F(2, 311)=6,328$; $p\leq 0,002$].

O teste de Tukey indicou diferença na motivação extrínseca por regulação externa entre os alunos do 2º (M=15,9) e do 3º (M=13,2) anos ($p=0,001$) e do 2º e 4º (M=12,1) anos ($p=0,000$). No que se refere à motivação extrínseca por regulação introjetada, a diferença pelo teste de Tukey foi observada entre os alunos dos 2º (M=17,4) e 4º (M=13,1) anos ($0,000$); entre os alunos dos 3º (M=15,6) e 4º anos ($p=0,000$).

Já nas estratégias de aprendizagem cognitivas, o teste de Tukey indicou diferença entre os alunos dos 2º (M=11,44) e 3º (M=9,01) anos ($p=0,002$) e 2º e 4º (M=8,80) anos ($p=0,000$). Por fim, nas estratégias de aprendizagem metacognitivas, o teste de Tukey mostrou diferença entre o 2º (M=7,89) e 4º (M=9,24) anos ($p=0,002$).

Observa-se que há um decréscimo nas médias dos estudantes à medida que avançam nos anos escolares, tanto em relação à motivação extrínseca por regulação externa quanto em relação à motivação extrínseca por regulação introjetada, tipos de motivação controlada. Hipotetiza-se que esse decréscimo pode ocorrer devido ao fato de o professor utilizar estratégias de ensino que proporcionam ao aluno estabelecer relações entre a necessidade de aprender determinado conteúdo e a importância de este se envolver com a aprendizagem utilizando

processos mentais ativos, sendo protagonista do próprio conhecimento. Os resultados apresentados demonstraram que o grupo de alunos participantes da pesquisa possui boa qualidade motivacional (motivação autônoma). É possível hipotetizar que eles sejam resultantes de *feedbacks* proporcionados pelos docentes em sala de aula, no significado que dá à seleção dos conteúdos, nas verbalizações realizadas que podem envolver os estudantes com a aprendizagem exigindo esforço, dispendendo tempo e energia para a realização, demonstrando a necessidade de apreendê-los para atingir os objetivos posteriores.

Com relação às estratégias de aprendizagem cognitivas, foi possível constatar que houve um decréscimo com o avançar dos anos escolares. Essa ocorrência talvez resulte da falta de planejamento de um trabalho que priorize o uso de estratégias cognitivas desde o início da escolarização.

O professor pode e necessita ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos para que estes possam utilizá-las. A melhor maneira de organizar um ensino estratégico aos alunos é realizar uma seleção prévia de acordo com a necessidade e a faixa etária dos alunos. Ao oportunizar aos alunos o conhecimento e a aplicabilidade de uma estratégia de cada vez, com a frequência bimestral, por exemplo, no decorrer do processo de escolarização os alunos terão condições de fazer uso de diversas estratégias de aprendizagem, podendo recorrer a elas com maior frequência e provavelmente terão mais recursos para pensar sobre a própria aprendizagem, podendo aumentar o uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Na sequência, conforme anunciado anteriormente, foi feita uma discussão qualitativa acerca dos resultados por ano escolar. As tabelas seguintes apresentam os dados.

Os resultados de média e *DP* do 2º ano podem ser observados na Tabela 7. Também constam os dados tanto do *continuum* motivacional quanto de estratégias de aprendizagem.

Tabela 7 - Média e *DP* do *continuum* motivacional e das estratégias de aprendizagem dos alunos do 2º ano

Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>
Desmotivação	7,9	4,1
Motivação extrins. Reg. Externa	15,9	5,3
Motivação extrins. Reg. Introjetada	17,5	5,1
Motivação extrins. Reg. Identificada	23,6	3,0
Motivação Intrínseca	23,5	2,9
Escala de Estratégias de Aprendizagem	22,5	9,9
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	11,4	5,0
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	7,8	2,7
Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacog. Disfuncionais	8,2	6,1

Vale observar que os alunos da amostra possuem boa qualidade motivacional. O grupo de alunos do 2º ano apresenta a maior média de pontos no total da Escala de Estratégias de Aprendizagem, porém este resultado é baixo quando comparado ao total de pontos possível de ser atingido na escala. Os resultados apontados demonstraram que este grupo de alunos é o que mais utiliza Estratégias de Aprendizagem Cognitivas. Pode ocorrer que professores e alunos não reconheçam: grifar palavras-chave, pedir ajuda, realizar resumos orais e escritos, formular perguntas sobre uma história ou texto como estratégias de aprendizagem. Ao organizar o ensino de estratégias aos alunos, provavelmente haverá um maior envolvimento destes com a aprendizagem em profundidade.

Ao fazer uma análise de conteúdo e posterior análise qualitativa quanto à concepção de ensino dos professores do 2º ano, foi possível constatar que o significado de ensinar se refere à construção de conhecimento na interação com o outro. Os recursos/estratégias utilizados são principalmente aqueles que dependem

do professor: mediação, diálogo, verbalizações, afetividade, recursos visuais e materiais (livros e materiais didáticos, jogos). Os docentes do 2º ano elencaram, por ordem de importância, as principais prioridades para o bom ensino e competência docente, a vontade para aprender (motivação), os recursos materiais variados.

O grupo de professores do 2º ano, conforme a análise qualitativa das respostas, possui uma concepção de ensino que permite ao aluno sentir-se “origem”, responsável, protagonista de sua história, tendo o controle de suas ações e aprendizagem. Ao considerar a média e o desvio padrão no *continuum* motivacional, pode-se considerar que os alunos desse ano demonstram uma boa qualidade motivacional (motivação autônoma) e é o grupo que mais utiliza estratégias cognitivas. Pelas estratégias de ensino apontadas pelos professores, pode-se inferir que o ambiente da sala de aula promova certa liberdade de expressão, troca de opiniões, ambiente cooperativo e acolhedor, elementos que contribuem para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos. As estratégias de ensino utilizadas pelos docentes valorizam o papel humano (do professor) em sala e na interação entre os pares, nas variadas situações de aprendizagem. Na Tabela 8 são apresentados os resultados de média e *DP* do 3º ano assim como os dados tanto do *continuum* motivacional quanto de estratégias de aprendizagem.

Tabela 8 - Média e *DP* do *continuum* motivacional e das estratégias de aprendizagem dos alunos do 3º ano

<i>Escalas</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Desmotivação	8,0	4,2
Motivação extrins. Reg. Externa	13,1	4,4
Motivação extrins. Reg. Introjetada	15,6	5,8
Motivação extrins. Reg. Identificada	24,1	2,1
Motivação Intrínseca	22,7	3,4
Escala de Estratégias de Aprendizagem	20,8	5,2
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	9,0	3,9
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	9,0	2,3
Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacog. Disfuncionais	8,6	4,5

Ao analisar os dados expostos na Tabela 8, observa-se que os alunos da amostra possuem boa qualidade motivacional (autônoma). Os alunos do 3º ano apresentaram uma média baixa no total da Escala de Estratégias de Aprendizagem. Houve um decréscimo no total desta escala e em relação ao uso de estratégias cognitivas e um aumento na subescala de estratégias de aprendizagem metacognitivas, provavelmente devido ao fato de as crianças mais velhas terem mais facilidade em pensar sobre a própria aprendizagem. Os resultados demonstraram o uso limitado de estratégias.

Para os docentes do 3º ano, o significado do ato de ensinar se refere à transmissão e assimilação de conhecimentos. No que se refere aos recursos/estratégias utilizados para ensinar, foi possível observar que os professores desse ano concebem os recursos materiais variados: material concreto, quadro negro, giz, recursos audiovisuais como principais recursos de ensino. Por fim, quanto aos aspectos, por ordem de prioridade, que na concepção do professor

garantem um bom ensino, o grupo de professores respondeu competência docente, vontade de aprender, disciplina e motivação.

O grupo de professores do 3º ano, conforme a análise qualitativa das respostas, possui uma concepção de ensino na qual há o predomínio do ensino como transmissão e assimilação de conhecimentos. Quanto aos recursos/estratégias para ensinar, foi possível observar que os professores desse ano utilizam recursos materiais variados. Ao considerar a média e o desvio padrão no *continuum* motivacional, pode-se constatar que os alunos do 3º ano demonstram uma boa qualidade motivacional (autônoma), porém utilizam menos estratégias de aprendizagem cognitivas quando comparados aos alunos do 2º ano, podendo estas talvez ser resultantes de um ensino pouco estratégico.

Na Tabela 9 são apresentados os resultados de média e DP do 4º ano. A Tabela 9 traz os dados tanto do *continuum* motivacional quanto de estratégias de aprendizagem.

Tabela 9 - Média e DP do *continuum* motivacional e das estratégias de aprendizagem dos alunos do 4º ano

Escalas	<i>M</i>	<i>DP</i>
Desmotivação	7,5	3,7
Motivação extrins. Reg. Externa	12,1	4,5
Motivação extrins. Reg. Introjetada	13,1	4,3
Motivação extrins. Reg. Identificada	23,9	2,4
Motivação Intrínseca	22,6	3,9
Escala de Estratégias de Aprendizagem	20,8	4,6
Estratégias de Aprendizagem Cognitivas	8,8	3,6
Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas	9,2	2,1
Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacog. Disfuncionais	8,9	3,8

Ao observar os alunos da amostra, os dados demonstraram que o grupo tem boa qualidade motivacional. O grupo de alunos do 4º ano apresentou a mesma média de pontos do 3º ano no total da Escala de Estratégias de Aprendizagem. Ao analisar os dados sobre o uso de Estratégias de Aprendizagem Cognitiva e Metacognitiva, percebe-se que o uso é limitado. Pode-se constatar que há o decréscimo na subescala Estratégias de Aprendizagem Cognitivas, apontando a necessidade de ensiná-las em todos os anos escolares para que os alunos utilizem-nas como recurso na busca dos conteúdos que precisam recuperar para estabelecer relações com os conhecimentos prévios a respeito do que estão estudando e construir conhecimento.

Na subescala das estratégias de aprendizagem metacognitivas, a pontuação foi mais elevada em relação aos demais anos escolares, demonstrando que as crianças mais velhas conseguem refletir sobre o processo de aprendizagem; portanto, ensiná-las a monitorar e regular as ações necessárias para uma melhor qualidade em sua aprendizagem é possível. Cabe ao professor sistematizar o ensino de estratégias de aprendizagem em cada ano escolar, possibilitando aos alunos o exercício de pensar sobre a própria aprendizagem, estabelecendo objetivos a curto e médio prazo, realizando autoavaliações coletivas sobre os comportamentos e sobre os valores necessários para atingir determinadas metas.

Ao analisar as respostas dos professores do 4º ano, foi possível detectar que o significado do ato de ensinar se refere a transmitir conhecimentos, eternizar os conhecimentos, apropriar-se de conceitos. Os recursos/estratégias utilizados para ensinar são principalmente os materiais e aulas práticas. Os docentes do 4º ano elencaram, por ordem de importância, as principais prioridades para o bom ensino e competência docente, o ambiente da sala de aula (estrutura física e estruturação dos alunos em sala), participação da família e motivação.

Pela análise qualitativa das respostas, foi possível hipotetizar que o grupo de professores do 4º ano desconsidera a provisoriedade do conhecimento na sociedade atual, altamente tecnológica, o que é possível de ser comprovado pela fala “eternizar os conhecimentos”. São docentes que atuam com os alunos mais velhos da amostra. Esses estudantes, no decorrer do processo, podem ter experimentado êxito e/ou fracasso escolar e essas experiências talvez possam influenciar o uso limitado de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos. Os docentes demonstram que se importam com o uso de materiais didáticos variados

para que os alunos se envolvam com a aprendizagem, porém desconhecem a importância da própria figura como modelo para que o aluno se envolva com a aprendizagem. Dão grande importância para a estrutura física, a distribuição dos alunos em sala, a participação da família e a motivação, demonstrando certo desconhecimento sobre a importante tarefa que possuem no ato pedagógico.

Cabe ressaltar a importância de um professor que utiliza estratégias de ensino e aprendizagem relevantes para que o aluno o tenha como modelo de referência. Um trabalho sistematizado para a utilização de estratégias de aprendizagem por parte de professores e alunos, na escola, pode ser eficaz na manutenção de uma boa qualidade motivacional dos alunos para aprender e para que os professores mantenham a “disciplina” almejada. Conforme os docentes desse ano escolar, as prioridades para um bom ensino se voltam principalmente aos alunos (vontade de aprender e motivação), demonstrando um desconhecimento sobre a diversidade de comportamentos que envolvem a motivação no contexto escolar e ao mesmo tempo denotam ideias contraditórias na forma que interpretam a motivação no contexto escolar de alunos e professores. As prioridades para um ensino de qualidade, apontadas por esse grupo, deslocam totalmente o papel do ensino como tarefa específica do professor para os estudantes e para a “motivação” entendida como vontade de aprender destes, independente do contexto de aprendizagem que lhes é oferecido.

Por fim, cabe esclarecer que não foi possível efetivar uma análise que pudesse evidenciar a probabilidade estatística de uma correlação entre as variáveis. Contudo, o que foi possível tecer neste trabalho foi uma discussão descritiva, pautada em uma análise com foco qualitativo. Estabeleceram-se algumas relações qualitativas que não necessariamente a correlação. Assim, em um futuro estudo, a correlação formal entre as variáveis pode ser buscada.

7 DISCUSSÃO

Bzuneck (2010) esclarece que o docente atua em um contexto multifacetado e ao mesmo tempo limitado por inúmeras dificuldades. Para que mantenha uma boa qualidade motivacional, precisa exercitar o trabalho coletivo, de troca de experiências, sentindo-se apoiado por seus pares. A escola que atua de maneira solidária cria um clima que gera emoções e valores escolares positivos. A forma como organiza o trabalho permite aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, valorizando a reflexão e a crítica.

Os resultados revelaram que os alunos possuem boa qualidade motivacional para aprender no contexto escolar (motivação autônoma). Todos os anos apresentaram escores altos nas subescalas da motivação extrínseca por regulação identificada e na subescala da motivação intrínseca. A presente pesquisa corrobora outros estudos desenvolvidos por Boruchovitch (2006), Martinelli e Sisto (2010) e Sans (2010) que explicam que, no início do processo de escolarização, há boa qualidade motivacional para que o aluno se envolva na aprendizagem. Conforme os resultados de pesquisas que utilizaram os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) esclarecem que a escola precisa ser um espaço possibilitador de integração de regras e valores externos que forneçam condições para suprir as necessidades psicológicas básicas dos alunos de competência, autonomia e vínculo.

Provavelmente, as instituições que participaram do estudo proporcionam o suprimento dessas necessidades psicológicas a seus alunos. Guimarães (2010) explica que os fatores sociais representados pelos relacionamentos com a família, professores e amigos de sala de aula são fundamentais para que os aprendizes se envolvam no ambiente escolar, podendo influenciar as emoções e valores suscitados e provavelmente interferir em como o aprendiz se sente acolhido, fazendo com que se envolva mais ou menos nas atividades propostas pela escola.

Cabe à escola fortalecer as amizades, valorizar os esforços individuais e grupais, promovendo estratégias cooperativas. As estratégias cooperativas se referem àquelas que incrementam o senso de competência, valorizam o esforço e a persistência em superar obstáculos, ocorrendo a promoção da interação entre pares. Essas estratégias estimulam o diálogo, a busca e o

aperfeiçoamento da informação, construindo conhecimentos possibilitados por um ensino desafiador e problematizador que ocorre na diversidade de opiniões entre os alunos, debatendo-as, gerando conflitos cognitivos que proporcionam uma reorganização dos conhecimentos prévios, trazendo à tona novos conhecimentos. As estratégias cooperativas proporcionam ao sujeito o desenvolvimento de instrumentos verbais, permitindo ao aprendiz regular sua atividade cognitiva em relação às atividades propostas, buscando estratégias para a solução de problemas e favorecendo a aprendizagem (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) destacam que resultados de pesquisas sobre a motivação dos estudantes confirmam a crença baseada no senso comum de que, à medida que avançam nos anos escolares até alcançarem o nível superior, os alunos apresentam no contexto escolar um decréscimo gradativo de sua qualidade motivacional. Na presente pesquisa, a média dos alunos no *continuum* foi no 2º ano de 23,6 (Motivação Extrínseca por Regulação Identificada) e de 23,5 (Motivação Intrínseca) e na Escala de Estratégias de Aprendizagem foi de 22,5. No 3º ano, a média dos alunos no *continuum* foi respectivamente 24,1 e 22,7 e na Escala de Estratégias de Aprendizagem 20,8. Já no 4º ano, a média dos alunos no *continuum* foi de 23,9 e 22,6. A Escala de Estratégias de Aprendizagem apresentou a mesma média do 3º ano.

Ao analisar os dados, foi possível constatar que os alunos mais novos da amostra apresentaram pontuação mais elevada no uso da Escala de Estratégias de Aprendizagem e se assemelhou à média das demais turmas em relação ao *continuum* motivacional. As médias na Escala de Estratégias de Aprendizagem do grupo de alunos do 3º e 4º anos foram mais baixas quando comparadas ao 2º ano. As médias em relação ao *continuum* foram semelhantes. Os alunos que participaram do estudo demonstraram possuir motivação autônoma e o contexto escolar pesquisado provavelmente promova as necessidades psicológicas de competência, autonomia e vínculo que permita a manutenção desta motivação no decorrer dos anos escolares.

Ao considerar a média e o desvio padrão no *continuum* motivacional e na Escala de Estratégias de Aprendizagem, pode-se considerar que os alunos do 2º ano demonstram uma boa qualidade motivacional para aprender e este grupo é o que mais utiliza estratégias cognitivas. Os professores do 2º ano, conforme a análise permitida pelas respostas dos questionários, concebem o ensino como ato de

construção de conhecimento na interação com o outro. Esses docentes, provavelmente, conforme apontaram em suas respostas, assumem o papel de mediadores de conhecimentos, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando a troca de opiniões, o diálogo e possivelmente promovendo a cooperação entre os pares. Essa maneira de conduzir o ensino colabora para que os alunos tenham a motivação autônoma e conseqüentemente que se envolvam de maneira profunda com a aprendizagem.

As estratégias de ensino apresentadas nas respostas dos professores valorizam o papel humano (do professor) em sala e na interação entre os pares nas variadas situações de aprendizagem. Possivelmente, a compreensão desse grupo a respeito do professor enquanto mediador no processo de construir conhecimento possa ter sido um dos pontos responsáveis pela diferença no uso de estratégias desses alunos.

A presente pesquisa corrobora outros estudos desenvolvidos por Cruvinel (2003), Serafim (2004) e Serafim e Boruchovitch (2007), nos quais os alunos mais novos apresentaram escores mais elevados em relação ao uso de estratégias de aprendizagem, denotando a possível diminuição com o avanço dos anos escolares atrelada à falta de estratégias no momento de estudar, à falta de sistematização de um ensino estratégico e talvez até ao desconhecimento da necessidade desta sistematização por parte dos professores. Em relação aos resultados no total da escala de estratégias de aprendizagem, em todos os anos investigados, o uso de estratégias mostrou-se limitado. O professor pode organizar um trabalho diferenciado de acordo com a faixa etária e as especificidades das crianças em cada ano escolar. Nos anos iniciais de escolarização, o uso de material concreto facilita o ensino de estratégias de aprendizagem.

Com os alunos menores, em fase de alfabetização, o professor pode trabalhar em pequenos grupos colaborativos, proporcionando o uso de estratégias cognitivas nas diversas disciplinas. Como exemplo em português e matemática, pode orientar às crianças para: circular palavras-chave, desenvolver sequências lógicas de histórias, fatos contados pelos alunos ou pelo próprio docente, resumir oralmente (histórias, fatos, recados), contar números (repetir em voz alta, memorizar a sequência numérica), completar a sequência numérica. Nos anos escolares em que a faixa etária das crianças é maior, pode-se trabalhar com leitura silenciosa, orientando sobre a seleção do que é essencial em um texto (uso das palavras-

chave), esquemas utilizando primeiramente as palavras-chaves e posteriormente deixando o aluno selecionar e questioná-los sobre a seleção, resumos escritos, levantamento de questões pertinentes ao texto lido, resolução de problemas observando as palavras-chaves, para que possam refletir sobre a situação, dramatizando-a oralmente utilizando os alunos, utilizar situações-problema do cotidiano das crianças, usar material de apoio para que possam formar os números e material concreto (jogos, sucata, folhetos jornalísticos) para vivenciarem a compra e venda em sala de aula.

Bzuneck (2002) explica que o contexto social das aprendizagens escolares é grupal, embora cada indivíduo tenha a responsabilidade do envolvimento, do esforço, visando a qualidade no conhecimento adquirido. A tarefa de problematizar o conhecimento para desafiar cognitivamente o aluno a envolver-se com a aprendizagem, ou seja, manter a motivação positiva deste por mais tempo, cabe ao professor. Pelas respostas do questionário solicitado aos professores, observa-se a necessidade de repensar os cursos de formação, capacitando os docentes com informações robustas sobre a motivação dos alunos, sobre o ensino de estratégias de aprendizagem e o papel do professor no ensino, ampliando a visão docente sobre a organização do espaço e ações pedagógicas como elementos cruciais para boa qualidade na formação escolar dos alunos.

Estudos desenvolvidos por Reeve (2006) e Reeve, Deci e Ryan (2004), sobre o desenvolvimento da motivação autônoma em sala de aula, revelaram que é importante que o docente explore e amplie os recursos internos dos alunos incluindo as necessidades básicas citadas anteriormente, senso de desafio, liberdade de escolha, considerar suas preferências, usar uma linguagem informativa e não controladora e esclarecer o valor da aprendizagem de determinado conteúdo, principalmente quando este parece desinteressante aos alunos. À medida que a motivação autônoma é promovida em sala de aula, os alunos se centram na importância da aprendizagem e em seus benefícios e se tornam responsáveis pelo próprio desenvolvimento.

O grupo de professores do 3º ano não considerou fundamentais os recursos que usam para ensinar. Uma das professoras desse grupo disse: “estes recursos de ensino são os menos interessantes para os nossos alunos. Pois sabemos que o que eles gostam é de estar em frente ao computador, procurando novidades. Só nos resta utilizar os recursos convencionais que temos”. Essa fala

talvez reflita o desconhecimento do papel fundamental que nós educadores desempenhamos na formação do aluno. O ensino, por sua vez, recebe influências, valores, atitudes do profissional que se encarrega de ensinar na sala de aula, tornando este ato pedagógico único e intransferível. Os estudantes que fazem parte da construção profissional de cada docente são ao mesmo tempo influenciados pelo ensino destes. Para tanto, é que somente um professor que organiza o ato de ensinar e ao atuar repensa a maneira como ensina, busca estratégias que possam aperfeiçoar este trabalho e ensina estratégias de aprendizagem a seus alunos.

Ao observar as Tabelas de 1 a 6, referentes à categorização geral das percepções dos professores, considera-se relevante observar os apontamentos realizados pelo grupo de docentes do presente estudo, que apresentou como menos influentes no ato de ensinar a motivação para aprender. Entre os recursos utilizados para ensinar estão a afetividade, a percepção da importância de relacionar os conteúdos, a utilidade para a vida e a maneira de estruturar a distribuição dos alunos em sala de aula. Entre os recursos fundamentais para aprender com qualidade, consideram menos influentes a riqueza em estímulos, o diálogo, a percepção da importância do conteúdo para a vida, o planejamento e a mediação do processo de conhecimento. Em relação à prioridade para um ensino de qualidade, considera menos relevante a criatividade. Entre os aspectos que menos interferem na qualidade da aprendizagem dos alunos estão a metodologia docente individual e a estruturação dos alunos em sala individual e em duplas.

Essas percepções de um grupo de docentes denotam a lacuna que há na Formação Inicial e Continuada de professores, observada na transferência de papéis da responsabilidade pela organização do ensino (do professor para o aluno) e no conhecimento limitado que demonstram em relação ao papel crucial que desempenham na formação de alunos estratégicos. Nesse sentido é que a autoformação, sempre tão discutida, é um dos elementos que contribui para que o professor tenha elementos para repensar e, se necessário, reorganizar a tarefa de ensinar.

Em relação à maneira como os professores dos 3º e 4º anos relataram o ato de ensinar em suas respostas, demonstraram uma visão da realidade social imutável, desconsiderando a historicidade social e o papel ativo transformador da ação humana em que estão inseridos, a sociedade da informação e do conhecimento, permeada pelos avanços tecnológicos, podendo influenciar as

necessidades de conhecimento sentidas pelos alunos. Possivelmente, a maneira como definem o ensino interfira nas escolhas dos recursos/estratégias que utilizam. A preocupação central consiste em “transmitir e eternizar” o conhecimento, desconsiderando ou atribuindo menor valor à maneira como ensinam e provavelmente às estratégias de ensino e ao papel que desempenham na seleção destas estratégias.

Para Bzuneck (2010), o papel do professor para o ensino exige estratégias para despertar e manter a motivação dos estudantes no contexto escolar, como: a maneira como o professor atribui significado às tarefas em sala, os valores que atribui ao esforço e persistência do aluno, o despendimento de tempo para a realização, a forma de dar *feedbacks*. Portanto, a competência técnica apontada por todos os grupos de professores como prioridade para o ensino é um dos elementos centrais para assegurar um contexto educativo que promova a formação de homens críticos, autônomos e emancipados. Esse contexto educativo promove o senso de competência, autonomia e vínculo, permitindo que os alunos regulem seus comportamentos, buscando nas estratégias de ensino utilizadas pelos docentes pistas, valores e direcionamento para os objetivos que pretendem alcançar.

Costa e Boruchovitch (2004) esclarecem que, ao oportunizar aos estudantes, desde os primeiros anos de escolarização, o uso de estratégias de aprendizagem, o docente propiciará no decorrer do ensino o aumento do repertório de estratégias. Elas paulatinamente se tornarão mais complexas e flexíveis, possibilitando um maior controle por parte do aprendiz e possivelmente aumentando o desempenho e as emoções positivas para se envolverem nos desafios cognitivos.

Provavelmente, os recursos/estratégias utilizados para ensinar pelos professores do 3º ano, tais como os citados por eles, que foram: material concreto, quadro negro, giz, recursos audiovisuais e pelos professores dos 4º anos, materiais e aulas práticas, não sejam necessariamente os recursos que façam a diferença na formação das crianças. É fundamental que os professores tenham consciência do importante papel que possuem no processo educativo. Nesse sentido, é indispensável a busca pela autoformação constante. Os cursos de formação continuada, oferecidos pelos governos, geralmente ocorrem de maneira descontextualizada, sem continuidade e fragmentada, impossibilitando maneiras eficientes de um ensino de qualidade. As escolas e os profissionais que atuam na

educação, em especial os professores, podem proporcionar o ensino de estratégias de aprendizagem aos alunos e na instituição escolar, como formação continuada, favorecendo o desenvolvimento da motivação positiva e da regulação da aprendizagem.

Sobre as prioridades apresentadas pelos professores para um bom ensino, todos os grupos de professores elegeram em primeiro lugar a competência docente. A motivação apareceu em todas as respostas. Percebe-se nas respostas certo equívoco no uso do termo motivação. Os professores a apontam como dependente exclusivamente da vontade de aprender do aluno e eles não assumem nenhuma responsabilidade na manutenção da motivação em sala de aula. De acordo com os resultados apresentados, o grupo de alunos possui boa qualidade motivacional para aprender (motivação autônoma), porém os resultados apontaram o uso limitado de estratégias de aprendizagem, demonstrando a importância de rever o ensino e estruturar um trabalho de estratégias de aprendizagem que sirva tanto para os professores, quanto posteriormente para estes ensinarem aos alunos.

Os professores, ao citar as estratégias de ensino, não se colocam como principais responsáveis na seleção destas, transferindo o papel da organização do ensino ao aluno (ao interesse deste pela aprendizagem), à família e à falta de recursos da escola, demonstrando a necessidade de aprofundar seus conhecimentos. É importante a realização de pesquisas como esta, que ampliem o conhecimento na área, organizando um material de qualidade que possa servir para estudos futuros.

Os resultados demonstrados apontam a necessidade de sistematização de estratégias de ensino e aprendizagem aos professores e alunos desde o início da escolarização. O conhecimento de estratégias de ensino e aprendizagem e o uso continuado, provavelmente resultarão na manutenção da qualidade motivacional para aprender em profundidade. As relações possíveis neste estudo foram limitadas, exigindo pesquisas futuras que estabeleçam a correlação, porém os vários apontamentos possibilitam afirmar a importância de incluir nos currículos o ensino de estratégias de aprendizagem. Na sequência, as considerações finais serão apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade globalizada está cada vez mais tecnológica e ágil na busca de informações e a internet possibilita ampla comunicação e troca de opiniões. Essa forma de organização exige uma visão crítica e dialética de sociedade, do homem, da escola, do ensino e da aprendizagem, que estão em constante mutação. A escola, reprodutora e transmissora de conhecimentos, não consegue atender a todos os desafios do cotidiano escolar. Essa realidade ocorre tanto na formação de crianças no Ensino Fundamental como também nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Ao considerar as complexidades desse contexto, os educadores podem pensar sobre as fragilidades educacionais apontadas por estudiosos da área de formação inicial e continuada de professores, como apontam Veiga (2010) e Pimenta e Ghedin (2002). Entre as fragilidades encontradas, a formação inicial e continuada na docência é uma das que tem maior repercussão no âmbito do processo de ensino e aprendizagem escolar. Cabe aos cursos de formação trabalhar com a construção permanente de uma ética profissional problematizadora que considera sempre o contexto. Para Shulman (2005), a formação docente é composta por vários conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático geral, o conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos objetivos e dos valores educativos.

Cabe ao professor pensar sobre o ensino. O que ensinar, por que ensinar, como ensinar podem fazer parte constante para planejar um ensino estratégico. As estratégias no ato de ensinar podem influenciar os valores pela aprendizagem significativa ou superficial, pela aprendizagem competitiva ou cooperativa, pela necessidade de dialogicidade ou individualidade, podendo interferir na qualidade motivacional empregada pelo aluno.

A sociedade necessita de cidadãos atuantes nas decisões políticas, homens autônomos, com senso de competência para participar ativamente das questões sócio-político-econômicas que possam interferir no processo de desenvolvimento do país. Cabe à escola e especificamente ao docente o papel de organizar um trabalho pedagógico voltado para a sistematização do uso de estratégias de aprendizagem como forma de contribuir para o aprimoramento do ensino e para manter a qualidade motivacional dos alunos (motivação autônoma).

Estudiosos da área de formação de professores, como Carlos Marcelo e Vaillant (2012) esclarecem que a complexidade do contexto educativo exige a autoformação constante. Ela depende da motivação do sujeito para mudar. Cabe ao indivíduo desenvolver meios e processos de aprendizagem no decorrer da vida. A escola precisa assumir com competência a função de formar pessoas estratégicas e autônomas. Nesse sentido, esses estudiosos sugerem que a universidade e a escola dialoguem sobre os conhecimentos necessários para uma boa formação.

Resultados de pesquisas bem sucedidas sobre características de programas de formação docente inicial, realizados por Korthagen, Loughran e Russell (2006) apresentam a figura do professor-formador como foco principal a ser considerado pelos futuros docentes. Esclarecem que os futuros profissionais necessitam ser dotados de ferramentas para aprender ao longo da vida, ou seja, a formação para o uso de estratégias de aprendizagem pode ser a diferença significativa para a formação de seres históricos capazes de realizar mudanças significativas.

A relação das estratégias de ensino dos professores do Ensino Fundamental 1 com as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos contribui para conhecer o perfil estratégico de um grupo de professores e um grupo de alunos, podendo perceber as necessidades específicas deste grupo e construir um conjunto de informações relevantes para a capacitação profissional e a necessidade de um ensino estratégico, fornecendo elementos de reconstrução para que este ensino seja uma realidade em nossas escolas, utilizando como pressuposto epistemológico a Teoria da Autodeterminação. As considerações apresentadas são hipotéticas e se aplicam ao grupo de alunos e professores estudados.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. et al. Aplicação da TRI em uma medida de avaliação da compreensão de leitura. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 1, 93-102, 2013.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002.
- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 84, p. 261-271, 1992.
- ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J.; PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: Desafios e perspectivas**. São Paulo, Editora UNESP, 2003.
- BEHERENS, M. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BERGIN, D. A. Influences on Classroom Interest. **Educational Psychologist**, v. 34, p. 87-98, 1999.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. As estratégias de estudo para realização de provas de alunos de 5ª série do 1ª grau. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA (Org.), Resumos de comunicações científicas da XXVIII Reunião Anual de Psicologia, p. 160, Ribeirão Preto. **Livro de resumos**. Ribeirão Preto: SBP, 1998.
- _____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 40-59.
- BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: Uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 17-54.
- _____. **Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais**. 2006. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- _____. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Propriedades psicométricas de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DE PSICOLOGIA**, 3, João Pessoa, 2007. Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica, 2007. CD ROM

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças de Ensino Fundamental**. Bragança Paulista-SP: Universidade São Francisco, 2001.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do Ensino Fundamental**. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP, 2004.

_____. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-124.

BORUCHOVITCH et al. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 22, p. 297-304, 2006.

BOWLBY, J. **Trilogia Apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BROPHY, J. **Motivating students to learn**. Boston: McGraw Hill, 1999.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation and achievement: achievement contexts**. Greenwich: JAI Press, 1999, p. 1-44.

BROPHY, J. E.; GOOD, T. L. Teacher behavior and student achievement. In: WITTRICK, M. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986, p. 328-375.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 9-36.

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-42.

BZUNECK; J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK; J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: contextos psicológicos e contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 251-277.

_____. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 415-422, 2007.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-70.

BZUNECK, A.; MEGLIATO, J. G.; RUFINI, S. E. R. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 151-161, 2013.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de estratégias de leitura no Ensino Fundamental e correlação com nota escolar. **Psicologia em Revista**, v. 13, n. 2, p. 363-382, 2007.

CARDOSO, E. T. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do Ensino Fundamental: implicações para a prática educacional**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **A Intervenção por meio da Instrução em Estratégias de Aprendizagem: Contribuição para a Produção de Textos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COSTA, G. D. F. **Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos de 7 séries em matemática, na resolução dos problemas do 1 grau**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p.15-24, 2004.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. As Estratégias de Aprendizagem e a Produção de Textos Narrativos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 173-180, 2009.

_____. As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, v. 4, n. 1 p. 31-39, 2010.

CRUVINEL, M. **Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

- CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 369-378, 2004.
- DANSEREAU, D. Learning strategy research. In: SEGAL, J.; CHIPMAN, S.; GLASER, R. (Eds.). **Thinking and learning skills: Relating instruction to research**, 1985. p. 219-229.
- DeCHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C.; AMES, R. (Orgs.). **Research on motivation in education: student motivation**. Nova York: Academick Press, Vol. 1, 1984. p. 275- 310.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum Press, 1985.
- _____. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000
- DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5.ed. New York: Longman, 1994.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002.
- FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. A escola e o ensino de leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURRER, C. E.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 148-162, 2003.
- GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada em leitura numa perspectiva de jogos de regras**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 319-326, 2005.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 37-57.
- GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 177-199.

- GUIMARÃES, S.E.R. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E .R. (Orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 71-96.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- HIGA, S. L.; MARTINELLI, S. C. As orientações motivacionais de estudantes do Ensino Fundamental. **Teoria e Prática da Educação**, v. 9, n. 2, p. 169-177, 2006.
- JOLY, M. C. R. A. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do Ensino Fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 271-278, 2006.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Motivational process in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on Motivation in Education**. Nova York: **Academic Press**. 1985. p. 249-277.
- KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.
- KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 1020–1041, 2006.
- LEME, E. M. **Estilos e Estratégias de Aprendizagem**: estudo das relações entre os construtos. 2010. 117p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2010.
- LENZ, B. K. Creating school-wide conditions for high-quality learning strategy classroom instruction. **Intervention in School and Clinic**, Austin, v. 41, n. 5, p. 261-266, 2006.
- LINS, M. R. C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-70, 2011.
- LOPES DA SILVA E SÁ. **A motivação e o sistema de crenças pessoais na aprendizagem**. Saber estudar e estudar para saber. Porto: Porto Editora, 1993. p. 26-36.
- LOPES, M. C. C. **O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas no ensino/aprendizagem da leitura no 1o Grau**: uma proposta de intervenção. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- MACHADO, A. C. T. A. **Interação professor-alunos**: preferência por autonomia ou controle. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

- MAEHR, M. L. Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. In: AMES, R.; AMES, C. (Eds.). **Research on Motivation in Education**. Orlando, FLA: Academic Press, 1982. p. 115-144.
- MAIESKI, S. **Motivação de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos**. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- MANZINI, C. H. G. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação escolar: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, v. 6, p. 12-27, 2007.
- MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009.
- MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 43, p. 780-791, 2010.
- MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 3, p. 413-420, 2010.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A Teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores**. Campinas: Alínea, 2004.
- MITCHELL, J. V. Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. **Journal of Research and Development in Education**, v. 25, n. 3, p. 149-155, 1992.
- MORAES, Z. R.; CHIARI, B. M.; PERISSINOTO, J. Estilos de linguagem como facilitadores de memória. **Pró-fono**, v. 13, n. 1, p. 54-61, 2001.
- MOREIRA, A. E. C.; OLIVEIRA, K. L. **Questionário sobre: "O que os docentes pensam sobre o ensino e as estratégias priorizadas para ensinar"**. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez Brasília: Unesco, 2003.
- MORO, M. L. F.; BRANCO, V. Construindo a escrita alfabética na aprendizagem. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 1, p. 91-110, 1994.
- MOURA, E. V. X. **Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1992.
- NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 77-85, 2004.

_____. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=SCI_arttext&pid=S010279722007000300008&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 8 mai. 2010.

OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: análise de suas propriedades psicométricas. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino Fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: EAVAP-EF. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 98-105, 2011.

OSTERMAN, K. F. Student need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações Motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, 2010.

PASCUALON, J. F. **Escala de avaliação da metacognição infantil**: elaboração dos itens e análise dos parâmetros psicométricos. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental: revisitando instrumentos de medida. In: BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; NASCIMENTO, E. (Orgs.). **Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 53-77.

PERONI, V. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivations and cognitions in the college classroom. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in Motivation and achievement**: motivation enhancing environments. Greenwich: JA Press, v. 6, p. 117-16, 1989.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education**: theory, research and applications. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no Ensino Fundamental. **Vetor**, v. 9, n. 1, p. 53-62, 2008.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

REEVE, J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? **Contemporary Educational Psychology**, v. 23, p. 321-330, 1998.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 537-548, 1999.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In: VAN ETEN, S.; PRESSLEY, M. (Eds.). **Big theories revisited**. Greenwich, CT: Information Age Press, 2004. p. 31-60.

REEVE, J.; JANG, H. What Teachers Say and Do to Support Student Autonomy During a Learning Activity. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, p. 209-218, 2006.

RIOS, E. R. C. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudos de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do Ensino Fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2011.

_____. A qualidade da motivação em estudantes do Ensino Fundamental. **Paidéia**, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54-67, 2000a.

_____. Self-Determination - Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and social well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; CONELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, n. 5, p. 749-764, 1989.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-regulation and the problem of human autonomy. Does psychology need choice, self-determination, and will? **Journal of Personality**, v. 74, p. 1557-1586, 2006.

_____. **An overview of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

SACCO, S. **Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização de lição de casa de alunos do Ensino Fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SANS, M. A. **A motivação para aprender:** um estudo sobre alunos do ensino fundamental. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SCHIAVONI, A. **Proposta de uma intervenção educativa baseada em estratégias para a produção de textos.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCHLIEPER, M. D. M. J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental.** 2001. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SELVA, A. C. V.; FALCÃO, J. T. A compreensão das coordenadas espaciais por crianças de 6 a 8 anos: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 281-287, 2002.

SERAFIM, T. M. **As estratégias de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental:** uma análise por gênero, série escolar e idade. Monografia (Faculdade de Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH, E. Pedir ajuda: uma estratégia de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. As estratégias de aprendizagem e o gênero entre escolares. In: **VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional** [Cd-ROM]. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São João Del Rei, 2007.

SERAFIM, T. M. **A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado:** Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado, v. 9, n. 2., p. 1-30, 2005.

_____. **Motivation to learn:** from theory to practice. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1998.

TAPIA; J. A.; GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 161-174.

TEIXEIRA, L. R. M. et al. Problemas multiplicativos envolvendo combinatória: estratégias de resolução empregadas por alunos do Ensino Fundamental público. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 245-270, 2011.

VAILLANT, D.; CARLOS MARCELO. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VÁLDES, M. T. M. Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. **Revista de Psicopedagogia**, v. 20, n. 62, p. 136-142, 2003.

VEIGA, I. P. A. **Docência**: Uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA et al. **A aprendizagem auto-regulada pelo estudante**: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora, 2004. p. 95-106.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1985. p. 315-327.

WHITE. R. Motivation reconsidered: The concept of competence. **Psychological Review**, v. 46, p. 297-333, 1975.

WOLTERS, C.; PINTRICH, P. R. Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. **Instructional Science**, v. 26, p. 27-47, 1998.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. 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.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário de *Continuum Infantil*

QUESTIONÁRIO DE CONTINUUM INFANTIL

Gênero () masculino

() feminino

Idade ____ anos

série _____ Escola _____

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.

Exemplo:

Por que você vai ao parque?

1. Eu vou ao parque porque é divertido.

1 2 3 4 5

2. Eu vou ao parque para comer pipoca.

1 2 3 4 5

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

1 2 3 4 5

2. Tenho preguiça de ir à escola.

1 2 3 4 5

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

1 2 3 4 5

4. Venho à escola porque meus pais mandam.

1 2 3 4 5

5 Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

6 Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

7 . Venho à escola para não ficar em casa.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

8 Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

9 Venho para não me chamarem de burro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

10 Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

11 Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

12 Venho à escola para responder à chamada.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

13 Venho à escola porque é aqui que se aprende.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

14 Venho à escola para não receber faltas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

15 Venho porque eu gosto de vir à escola

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

16 Venho à escola para aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

17 Não tenho vontade de vir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

18 Venho porque fico feliz quando estou na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

19 Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

20 Venho à escola para aprender mais.



1



2



3



4



5

21. Venho à escola para ser alguém na vida.



1



2



3



4



5

22. Venho à escola porque me sinto bem aqui.



1



2



3



4



5

23. Venho à escola para não reprovar.



1



2



3



4



5

24 Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.



1



2



3



4



5

25 Venho à escola porque acho legal aprender.



1



2



3



4



5

ANEXO B

Questionário sobre “O QUE OS DOCENTES PENSAM SOBRE O ENSINO E AS ESTRATÉGIAS PRIORIZADAS PARA ENSINAR.”

- 1) O que significa ensinar para você?
- 2) Que recursos você usa para ensinar seus alunos?
- 3) Justifique se você considera os recursos que usa para ensinar fundamentais para a qualidade da aprendizagem dos alunos?
- 4) Escreva 3 aspectos, por ordem de prioridade, que garantem um bom ensino para os alunos.
- 5) Assinale com um X os aspectos que influenciam o ensino em sala de aula.

- () Recursos tecnológicos
- () Verbalizações do professor
- () Recursos materiais
- () Mediação docente
- () Estruturação do ambiente
- () Interesse do aluno
- () a localização da escola
- () a família

OBS:

6) Você acha que o aluno aprende melhor

em grupo

individualmente

em duplas

dialogando

lendo individualmente

ANEXO C**Termo de Coparticipação**
PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
ESTADO DO PARANÁ

Of. nº 934/12 - SME

A Senhora

Ana Elisa da Costa Moreira

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 02 de julho de 2012.

Assunto: Autoriza realização de projeto de pesquisa

Excelentíssima Senhora,

Em atenção ao documento enviado pela Universidade Estadual de Londrina, de 19 de junho de 2012, vimos por meio desta autorizar a realização nas escolas municipais E. M. João XXIII e E. M. Maria Tereza Meleiro Amâncio, da pesquisa com título: Relações entre as estratégias de ensino do professor, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1.

Informamos ainda, que conforme referido documento, a responsabilidade da pesquisa será de vossa senhoria e a mesma deve ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina. As unidades de análise da pesquisa serão os alunos pertencentes aos 3º e 4º anos e 4ª séries, seguindo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e complementares.

Enelice Alves da Silva
Diretoria Pedagógica

Enelice Alves da Silva
Diretora Pedagógica - Substituta
Port. 1046/12 - 17/05/2012

Atenciosamente,

Sonia Maria Sartori Ranucci

**Gerência de Apoio
Pedagógico**

Sônia Maria Sartori Ranucci
Gerência de Apoio Pedagógico
Port. 1151/12 - 11/06/12

Virgínia Pelisson Laço
Secretária Municipal de Educação

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

“RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROFESSOR COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o Sr.(a) e seu filho (a) a participar da pesquisa “Relações das estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental 1”, realizada nesta escola municipal. O objetivo da pesquisa é “Avaliar as relações das estratégias de ensino do professor, das estratégias de aprendizagem e da motivação para aprender dos alunos do Ensino Fundamental 1”. A sua participação e de seu filho é muito importante e ela se daria na aplicação de questionário sobre motivação e estratégias de aprendizagem no seu filho. Gostaríamos de esclarecer que a sua participação e de seu filho é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar vossas identidades.

Os benefícios esperados são conhecer e diversificar as estratégias de ensino dos professores e as estratégias de aprendizagem dos alunos, visando um aprimoramento na interação professor-aluno.

Informamos que vocês não pagarão nem serão remunerados por vossa participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de vossa participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode me contatar ANA ELISA DA COSTA MOREIRA, RG 5.444.529-6 PR, R.

ARAÇATUBA,580 APTO 702, F: 333859-52, EMAIL: ana_elisa_cm@yahoo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, 28 de junho de 2012.

Pesquisador Responsável

Ana Elisa da Costa Moreira

RG: _____

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura : _____

Data: _____

ANEXO E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

“RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROFESSOR, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o Sr.(a) e seu filho (a) a participar da pesquisa “Relações das estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental 1”, realizada nesta escola municipal. O objetivo da pesquisa é “Avaliar as relações das estratégias de ensino do professor, das estratégias de aprendizagem e da motivação para aprender dos alunos do Ensino Fundamental 1”. A sua participação e de seu filho é muito importante e ela se daria na aplicação de questionário sobre motivação e estratégias de aprendizagem no seu filho. Gostaríamos de esclarecer que a sua participação e de seu filho é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar vossas identidades.

Os benefícios esperados são conhecer e diversificar as estratégias de ensino dos professores e as estratégias de aprendizagem dos alunos, visando um aprimoramento na interação professor-aluno.

Informamos que vocês não pagarão nem serão remunerados por vossa participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de vossa participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode me contatar ANA ELISA DA COSTA MOREIRA, RG 5.444.529-6 PR, R. ARAÇATUBA,580 APTO 702, F: 333859-52, EMAIL: ana_elisa_cm@yahoo.com.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone

33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, 28 de junho de 2012.

Pesquisador Responsável

Ana Elisa da Costa Moreira

RG: _____

_____, (pai/responsável do aluno) tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo que meu filho participe **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (do pai/ responsável) _____

Data: _____

Nome do aluno: _____

Assinatura do aluno: _____