



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FABIANE DE OLIVEIRA MELLO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Londrina
2018



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2018

FABIANE DE OLIVEIRA MELLO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

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

Orientador: Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Mello, Fabiane de Oliveira.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO / Fabiane de Oliveira Mello. - Londrina, 2018.
104 f. : il.

Orientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Estratégias de Aprendizagem - Tese. 2. Alfabetização - Tese. 3. Leitura e escrita - Tese. 4. Dificuldades de aprendizagem. - Tese. I. Alliprandini, Paula Mariza Zedu . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

FABIANE DE OLIVEIRA MELLO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL I EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná –
PUC

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 05 de dezembro de 2018.

A Deus

Por estar ao meu lado em todos os momentos de angústia e por me conduzir para a luz sempre que a escuridão se faz presente.

À Minha Mãe

Pelo exemplo de coragem, honestidade, perseverança e por acreditar em mim.
Obrigada mãe. Você é o meu exemplo. A mais sublime forma de amor.

A Alexandre

Esposo e companheiro.

Pela paciência em compreender minhas ausências, em ajudar em tudo que era possível, principalmente com nossas filhas. Você foi extraordinário.
Te amo.

À Luísa e Marina

Filhas maravilhosas e amadas, pelo companheirismo e amor incondicional.
Pelas inúmeras vezes que precisei dizer não,
... e vocês, com a doçura que lhes é peculiar, compreendiam e aceitavam com o maior amor do mundo. Obrigada pelos olhares, abraços e beijos inesperados. Vocês foram o motivo e sustentação para que eu pudesse chegar até este momento.
Amo vocês.

A Rafael

Irmão e amigo. Meu confidente e pedacinho do meu coração que habita fora de mim.
Amor é o que resume o que sinto por você.

Aos meus tios João Luis e Elisete e prima Juliana

Pela inesgotável confiança e incentivo, que me ajudaram a ser quem eu sou hoje.
Gratidão e amor para sempre.

Aos meus Alunos

Pelo incentivo e por serem o maior bem que eu tenho em minhas mãos.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª. Paula Mariza Zedu Alliprandini

Pelo exemplo de pessoa e professora. Por ter me acolhido de forma tão carinhosa. Por me ajudar a encontrar o caminho que deveria ser trilhado. Pelos ensinamentos, orientações e paciência que demonstrou durante esta trajetória.

À Profª Drª Francismara Neves de Oliveira

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a minha trajetória durante o mestrado e consecução deste trabalho.

À Profª Drª Evelise Maria Labatut Portilho

Pela gentileza de fazer parte deste momento especial

Aos professores do Mestrado

De maneira especial à Profª. Drª. Célia Regina Vitaliano, vocês foram fundamentais neste processo.

A José Carlos

Meu pai de coração, que me ensinou o amor pelas atitudes. É o melhor avô que minhas filhas poderiam ter.

À Simone, Elaine, Priscila, Patricia e Danielle

Pelas palavras de apoio, críticas, ensinamentos, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

Aos colegas de trabalho

Pelo apoio e incentivo.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

(Madre Teresa de Calcutá)

MELLO, Fabiane de Oliveira. **Estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do ensino fundamental i em processo de alfabetização**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O presente estudo abordou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em processo de alfabetização das séries iniciais do Ensino Fundamental I, tendo como base teórica a Psicologia Cognitiva/Teoria do Processamento da Informação. Teve como objetivo geral analisar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental I da sala regular e dos alunos que frequentam a sala de recursos que se encontram em fase de alfabetização. Trata de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, em que foi aplicada individualmente uma entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 36 alunos de duas escolas públicas da zona urbana do município de Ibaiti-PR, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I, subdivididos em 2 grupos de 18 alunos, sendo que em um dos grupos, os alunos frequentam apenas a sala regular e no outro grupo, os alunos também frequentam a sala de recursos. A análise dos dados revelou o repertório de estratégias utilizadas pelos dois grupos, sendo que as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos dois grupos foram as Estratégias Cognitivas, sendo citada 77 vezes pelos alunos da Sala Regular (35,15%) e 51 vezes pelos alunos da Sala de Recursos (26,42%). A segunda estratégia mais utilizada pelos alunos da Sala Regular foram as Estratégias de Administração de Recursos (21%) seguida das Estratégias Metacognitivas (19,63%). Já a segunda estratégia mais utilizada pelos alunos da Sala de Recursos foram as Estratégias Metacognitivas (23,31%), seguida das Estratégias de Autorregulação Social (17,09%). Verificou-se que o fator motivacional se manteve de forma equilibrada entre os dois grupos. Vale ressaltar que em relação às Estratégias Disfuncionais houve diferença entre os dois grupos, já que os alunos da Sala de Recursos as mencionaram 22 vezes (11,39%) em detrimento a 11 menções (5,02%) dos alunos da Sala Regular. Porém, de forma geral, os alunos da Sala Regular se apresentaram mais estratégicos em relação aos alunos da Sala de Recursos, mesmo apresentando um fator motivacional equilibrado entre os dois grupos. Os dados levantados neste trabalho corroboram com os achados de outras pesquisas em que o uso das estratégias de aprendizagem relaciona-se com o desempenho escolar do aluno, e assim sua utilização deve fazer parte do trabalho pedagógico voltado às crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Os professores precisam aprimorar seus conhecimentos sobre as estratégias de aprendizagem, para que possam possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia frente ao seu processo de aprendizagem, ensinando-os a aprender a aprender, o que possibilitará uma aprendizagem mais significativa e os deixará mais seguros em relação ao processo de aprendizagem. Além disso, constatou-se que há escassez de pesquisas acerca do tema em questão, sugerindo-se a realização de novas pesquisas que possam contribuir para a compreensão sobre o repertório e uso das estratégias de aprendizagem de alunos em processo de alfabetização.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Alfabetização. Leitura e escrita. Dificuldades de aprendizagem.

MELLO, Fabiane de Oliveira. **Learning strategies used by students from Elementary School level I under Literacy Process.** 2018. 104 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Londrina State University, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present study focused on the learning strategies used by students under literacy process of the initial series from Elementary School Level I. Having as its theoretical basis the Cognitive Psychology and the Theory of Information Processing, its general objective was to analyze the directory of learning strategies used by students from the second year of the Elementary School Level I from the Regular Education Classroom and the ones that attend the Resource Room that are under literacy process. This is a case study, with qualitative approach, in which it was applied individually a semi-structured interview. 36 students enrolled on the second year of the Elementary School Level I, from two public schools located in the urban area in the city of Ibaiti in the state of Paraná took part in the survey. They were split into two groups of 18 students, where in one of the groups, the students attend only the Regular Education Classroom and on the other group, the students also attend the Resource Room. The data analysis revealed the directory of strategies used by both groups, and the most used learning strategies by both groups were the Cognitive Strategies, mentioned 77 times by the students from the Regular Education Classroom (35,15%) and 51 times by the students from the Resource Room (26,42%). The second most used strategy by the students from the Regular Education Classroom were the Resource Administration Strategies (21%) followed by the Metacognitive Strategies (19,63%). While the second most used strategy by the students from the Resource Room were the Metacognitive Strategies (23,31%), followed by the Social Autoregulation Strategies (17,09%). It could be noted that the motivational factor was kept in a balanced way between both groups. It is important to highlight that regarding the Dysfunctional Strategies there was a meaningful difference between both groups, since the students from the Resource Room mentioned them 22 times (11,39%) to the detriment of the students from the Regular Education Classroom that mentioned them 11 times (5,02%). However, on the whole, students from the Regular Education Classroom showed themselves more strategic in relation to the students from the Resource Room, even upon showing a balanced motivational factor between both groups. The data collected in this work corroborate with the findings of other researches in which the use of learning strategies are related to the student's school performance, and thus their use must be part of the pedagogical work oriented to children with and without learning difficulties. Teachers need to improve their knowledge on the learning strategies, so that they may allow the student to develop his autonomy before his learning process, teaching them how to learn to learn, what will enable them a more meaningful learning, letting them more confident regarding the learning process. In addition, it was observed that there is scarcity of researches that may contribute to the comprehension of the directory and use of the learning strategies of students under literacy process.

Keywords: Learning Strategies. Literacy. Reading and writing. Learning difficulties.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificações sobre as Estratégias de Aprendizagem que serão utilizadas como base para a análise dos dados da pesquisa.....	27
Quadro 2 – Título do trabalho, local de publicação, autores, ano, link de acesso.....	33
Quadro 3 – Título, objetivos, métodos e resultados.....	34

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Frequência absoluta das categorias de resposta referentes às ações e pensamentos dos alunos diante da explicação da professora sobre os sons das letras..... 41
- Tabela 2** – Frequência absoluta das categorias de resposta referente às ações dos alunos quando a professora está explicando uma nova atividade da apostila..... 43
- Tabela 3** – Frequência absoluta das categorias de resposta referente ao treino e aprendizagem dos sons e escrita de novas letras..... 44
- Tabela 4** – Frequência absoluta das categorias de resposta referentes às ações realizadas pelos alunos, durante a realização da tarefa de casa, para lembrarem de um conteúdo ensinado pela professora 46
- Tabela 5** – Frequência absoluta das categorias de resposta referente à autopercepção e atitudes dos alunos diante do não aprendido de um novo conteúdo 48
- Tabela 6** – Frequência absoluta das categorias de resposta referente à atenção dispendida pelos alunos quando a professora está ensinando um novo conteúdo de alfabetização 50
- Tabela 7** – Frequência absoluta das categorias de resposta referentes à autopercepção de cansaço durante o processo de aprendizagem de um novo conteúdo 52
- Tabela 8** – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre pedir ajuda sobre um conteúdo de alfabetização ensinado pela professora 54
- Tabela 9** – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre como os alunos estudam em casa os conteúdos que aprenderam em sala de aula..... 55
- Tabela 10** – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre o local que estuda em suas casas..... 57
- Tabela 11** – Frequência absoluta das categorias de resposta referente ao horário que costumam fazer as tarefas de casa 58

Tabela 12 – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre gostarem de fazer as tarefas de casa	59
Tabela 13 – Frequência absoluta das categorias de resposta frente à percepção dos alunos sobre apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem quando estão aprendendo a ler e escrever	59
Tabela 14 – Frequência relativa das categorias de resposta apresentadas pelos alunos da Sala Regular e Sala de Recursos	61
Tabela 15 – Frequência relativa e comparação das categorias de resposta obtidas pelos grupos de acordo com a Classificação acerca das Estratégias de Aprendizagem	65

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	16
1 REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	21
1.2 PESQUISAS NACIONAIS REFERENTES ÀS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	31
2 MÉTODO	37
2.1 CENÁRIO DA PESQUISA	37
2.2 PARTICIPANTES	37
2.3 INSTRUMENTO	38
2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2.5 TRATAMENTO DOS DADOS	40
3 RESULTADOS	41
4 DISCUSSÃO	67
4.1 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	67
4.2 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	71
4.3 ESTRATÉGIAS DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS	73
4.4 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO SOCIAL	75
4.5 FATOR MOTIVACIONAL	76
4.6 ESTRATÉGIAS DISFUNCIONAIS	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87

APÊNDICES	93
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	94
ANEXOS	96
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de ética.....	97
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	101
ANEXO C – Termo de Confidencialidade e Sigilo	103
ANEXO D – Declaração de Comprometimento de Conservação de Informações por Tempo Indeterminado	104

APRESENTAÇÃO

Inicialmente apresento brevemente os caminhos que me fizeram chegar até aqui e definir como temática deste trabalho investigar sobre o repertório de estratégias de aprendizagem de alunos em processo de alfabetização.

Desde muito pequena, o ambiente escolar fez parte da minha vida, visto que aos três anos de idade comecei a frequentar o Jardim III. Meu encantamento com a alfabetização começou com a experiência que tive na primeira série, aos sete anos de idade, ocasião na qual minha professora alfabetizadora utilizou o Método da Abelhinha para nos alfabetizar e o encantamento aconteceu com as histórias e os sons que se faziam presentes neste método.

Dos 3 aos 14 anos estudei no mesmo Colégio, na cidade de Ibaiti, interior do Paraná. Era uma escola particular de freiras, na qual estudávamos, além das disciplinas normais do currículo, religião, sociologia e filosofia. Ao final da oitava série comecei a me interessar pela área da saúde, em especial pela biologia, na época o curso de medicina começou a me fascinar. Dos 16 aos 17 anos estudei em Londrina – PR, cursei o segundo e o terceiro ano do Ensino Médio num colégio considerado renomado na época para tentar a aprovação no curso de Medicina na UEL, tendo em vista que cada vez mais me interessava pela área da saúde, em especial pela neurologia, área que já estava certa que seria minha especialização. Meu primeiro vestibular foi no ano em que a UEL reabriu o vestibular de inverno, no ano de 1996. Naquela ocasião o curso de medicina teve doze mil candidatos, apesar de ter tido boa colocação pelo número de candidatos, não fui classificada. Por conta de um problema financeiro que me impossibilitou de continuar fazendo cursinho, resolvi mudar de área e escolhi a fonoaudiologia.

Prestei vestibular e entrei no Curso de Fonoaudiologia no ano de 1997. Durante o curso conheci mais a fundo a área da linguagem e das dificuldades de aprendizagem, até que me vi encantada pela fonoaudiologia escolar. Dois anos após concluir a faculdade, mais precisamente no ano de 2002, prestei concurso público em quatro municípios, sendo aprovada em primeiro lugar em todos eles. Assim, fiz a opção para assumir o concurso na minha cidade natal, Ibaiti-PR e implantei a Fonoaudiologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Ibaiti, estando como Fonoaudióloga responsável por este setor, até o presente momento.

No mesmo ano de 2002 iniciei a carreira docente no Ensino Superior junto a Faculdade de Educação e Tecnologias de Ibaiti (FEATI), ministrando as disciplinas de Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade para o curso de Pedagogia. Nesta época eu estava finalizando duas pós-graduações, sendo uma em Psicopedagogia e a outra em Educação Especial Inclusiva. No início do ano de 2003 fui aprovada no Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa – PT, Universidade pela qual guardo muito carinho, pois abriu as portas para uma graduada em fonoaudiologia, Minha pesquisa voltou-se ao conhecimento e atuação do docente das séries iniciais do ensino fundamental acerca das dificuldades de aprendizagem, na tentativa de compreender as dificuldades encontradas por estes profissionais em relação às crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, pois esta era a maior queixa que os professores da rede municipal apresentavam para mim, tanto como professora no curso de Pedagogia, quanto como fonoaudióloga na Secretaria Municipal de Educação. Na pesquisa realizada durante o mestrado, verifiquei que os professores não conheciam adequadamente os tipos e características das dificuldades de aprendizagem, nem sabiam como atuar com os alunos que as apresentavam.

Desde o término do meu primeiro mestrado até 2015 fiz vários cursos de atualização na área das dificuldades de aprendizagem, mas nenhum conseguia minimizar minhas angústias em relação a auxiliar os professores a conseguirem trabalhar potencialmente as dificuldades dos alunos em processo de alfabetização. Elaborei materiais, que não foram publicados, para auxiliar na prática pedagógica dos professores, com sugestão de trabalho frente às dificuldades, apostila de sequência didática para auxiliar na alfabetização. Contudo, as inquietações em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização começaram a aumentar, pois agora eu já não via os problemas como sendo específicos dos alunos, mas como um conjunto de questões advindos de diversas situações, dentre elas, principalmente a falta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem da criança.

Dessa forma, no ano de 2016 comecei a frequentar as reuniões do Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação, sob a coordenação da Professora Dra. Paula Alliprandini, que me aceitou carinhosamente e me ajudou a elaborar de uma maneira mais eficaz os conhecimentos prévios que eu tinha sobre o processamento da

informação e o uso das estratégias de aprendizagem. Foi então que percebi que conhecendo e estudando de forma mais específica os processos de aprendizagem das crianças eu poderia ter mais conhecimento para auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas. Assim, no final do ano de 2016 prestei o processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado da UEL, no qual fui aprovada e iniciei minhas pesquisas do presente trabalho, tendo como temática o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos em processo de alfabetização.

INTRODUÇÃO

De acordo com os dados apresentados pelo INEP, em relação à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referente ao ano de 2016, no Estado do Paraná, somente 14,9 % do total de alunos avaliados estavam no nível 4 (que representa o nível mais elevado da escala de avaliação, quanto às habilidades necessárias para ler) e 40,37% estavam no nível 3. Demonstra-se com estes dados que somente 55,27% do total de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental estavam nos dois últimos níveis da escala de avaliação, o que denota que aproximadamente a metade dos alunos que estavam finalizando o processo de alfabetização, ou seja, 44,73% estavam aquém do que se espera para um indivíduo alfabetizado, deixando clara a fragilidade do processo de alfabetização no Estado e a necessidade de estudos voltados a essa área.

O desenvolvimento da leitura e da escrita foi e continua sendo foco de preocupações por parte dos professores e outros profissionais, mas na maioria das vezes, percebe-se um senso comum que integra essa problemática, atribuindo a dificuldade de aprendizagem ao aluno, porém sem inferências determinantes dos professores em relação à esta situação.

A leitura e a escrita podem ser consideradas uma das formas mais aprimoradas da comunicação humana (SACALOSKI; ALAVARSI; GUERRA, 2000; MARTINS, 1996). Para que a criança tenha capacidades e condições em desenvolver uma boa aprendizagem é importante que ela tenha obtido alguns domínios sobre diferentes habilidades.

Fonseca (1995, p. 85) explica que:

Para aprender é necessário perceber, compreender, analisar, armazenar, chamar, elaborar e exprimir informação; concomitante torna-se indispensável avaliar e observar quais as áreas fortes e fracas do indivíduo nas seguintes funções de processamento: atenção, percepção (visual, auditiva, tátilquinestésica), memória (curto, médio e longo tempo), planificação e psicomotricidade.

No intuito de compreender tais questões lança-se mão da Psicologia Cognitiva, pautada na Teoria do Processamento da Informação, que defende o uso de estratégias de aprendizagem para facilitar, dentre outros aspectos, a assimilação e o armazenamento das informações pelos alunos, já que a Psicologia Cognitiva é

um campo da Psicologia e “trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação”. (STERNBERG, 2000, p. 22).

Levando-se em conta os dados de ANA, apresentados anteriormente, percebe-se a necessidade de se investigar de forma mais específica o processo de alfabetização, uma vez que os dados demonstram o fracasso do desempenho dos alunos ao final desse processo, visto que as habilidades necessárias à continuação de várias outras aprendizagens, após a alfabetização, são necessárias para que a continuidade da aquisição dos conhecimentos seja realmente alcançada.

Nesse sentido, este trabalho propôs descrever o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos com e sem dificuldades de aprendizagem, para melhor compreender e poder intervir nesse processo de forma a promover o sucesso escolar dos alunos envolvidos. De acordo com Prates, Lima e Ciasca (2016) novos estudos sobre as estratégias de aprendizagem em escolares do Ensino Fundamental, precisam ser realizados, visto que algumas limitações foram elencadas em seus estudos, tais como:

[...] a análise dos efeitos do ano escolar, idade e gênero; aprofundamento da análise dos tipos de estratégias utilizadas em cada um dos fatores da EAVAP-EF; e a utilização de outros tipos de medida para avaliar o desempenho em aritmética, leitura e escrita para contemplar as estratégias apresentadas pela EAVAP-EF. (PRATES, LIMA e CIASCA, 2016, p.25)

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

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

De acordo com Portilho e Dreher (2012, p.194)

[...] enquanto os alunos não tiverem consciência do que pensam sobre suas próprias ações ao aprender (dificuldades, facilidades, estratégias etc.), continuaremos sem acesso ao mundo cognitivo que existe em cada criança e sem possibilidade de ajudá-las.

Dessa forma, a compreensão sobre a utilização das estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização, além de contribuir para um trabalho pedagógico que promova a melhoria do desempenho escolar, poderá também colaborar para que os alunos assumam um papel mais ativo em seu processo de aprendizagem e se tornem conscientes sobre o uso dessas estratégias. A partir de tais colocações, tem-se como questão problematizadora para este estudo: Qual é o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I, com e sem dificuldades de aprendizagem? Como esta pesquisa incluiu dados referentes ao alunado da Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I, considerou-se importante trazer alguns conceitos, finalidades e formas de avaliação para o ingresso desses alunos nesta sala. Assim, vale ressaltar que, dentro das Instituições de Ensino, de acordo com o Art. 16º da Deliberação 02/2016, que dispõe sobre as normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná:

Considera-se sala de recursos multifuncionais o espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado. (PARANÁ, 2016, p.11)

Dessa forma, pode-se compreender que a Sala de Recursos Multifuncional é considerada um espaço pedagógico com materiais diversificados que tem o objetivo de auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem a melhorarem seu desempenho escolar, já que na mesma deliberação, em seu Art. 17, fica claro que “As instituições da rede regular de ensino deverão disponibilizar salas de recursos multifuncionais de diferentes categorias, conforme a necessidade de seus estudantes, visando à complementação curricular e pedagógica.” (PARANÁ, 2016, p. 11).

Com relação à avaliação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, para ingressarem na Sala de Recursos Multifuncional, o procedimento adotado está baseado na Instrução nº 015/2008 – DUED/SEED, em seu item 4.4 que diz:

O processo de avaliação no contexto escolar, para a identificação de alunos com indicativos de Transtornos Funcionais Específicos (Distúrbios de Aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), deverá focar aspectos pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outras, acrescida de parecer psicológico e complementada com parecer fonoaudiológico e/ou de especialista em psicopedagogia e/ou de outros que se fizerem necessários. (PARANÁ, 2008, p. 2)

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental I da sala regular e dos alunos que frequentam a sala de recursos que se encontram em fase de alfabetização. Os objetivos específicos foram: Verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em processo de alfabetização que não apresentam dificuldades de leitura e escrita; identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em processo de alfabetização que apresentam dificuldades de leitura e escrita; e por fim comparar o uso das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em processo de alfabetização que apresentam ou não dificuldades de leitura e escrita.

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro aborda o referencial teórico, organizado em 2 subcapítulos que tratam sobre a teoria do processamento da informação e as estratégias de aprendizagem. Nele são discutidas as estratégias de aprendizagem e a sua relação com a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental I em processo de alfabetização, além de ser apresentada uma revisão sistemática de pesquisas recentes realizadas sobre este construto. O segundo capítulo aborda o método da pesquisa, apresentando o cenário da pesquisa, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados e o tratamento dos dados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados da pesquisa. O quarto capítulo traz a discussão dos dados à luz do referencial teórico apresentado e o quinto e último capítulo aponta as considerações

finalis acerca dos achados da pesquisa, bem como as limitações do estudo, sugestões e considerações pessoais da pesquisadora.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os fundamentos teóricos que deram subsídios para o presente estudo. Será abordada a Teoria do Processamento da Informação e o construto das estratégias de aprendizagem, e pesquisas nacionais referentes ao repertório e uso das estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental I, em processo de alfabetização.

1.1 A TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é concebida, pela psicologia cognitiva, como a aquisição de novas informações e a sua relação com o conjunto de conhecimentos existentes. Segundo Sternberg (2000, p.22): “[...] a psicologia cognitiva trata do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação. Não deve limitar-se a aquisição, mas também tem o objetivo de corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a base de conhecimentos existentes. Sendo assim, o papel da aprendizagem está relacionado com as funções da memória, já que o novo conteúdo será alicerçado e dependerá do conhecimento retido na memória. (PINTO, 2001).

Dessa forma, os estudiosos da psicologia cognitiva recorreram à metáfora do processamento da informação para compreender os processos cognitivos, pois defendem que o aprendiz, ao processar a informação, é considerado protagonista do processo de aprendizagem e não pode ser substituído por ninguém. Além disso, esta teoria auxilia na compreensão de como o aprendiz constrói e armazena um novo conhecimento. (BZUNECK, 2004).

Segundo Bzuneck (2004) três elementos caracterizam a aprendizagem por processamento da informação: a informação como ponto de partida, o papel ativo do aprendiz e a exposição, pelo aprendiz, do conteúdo aprendido.

Originalmente, Atkinson e Shiffrin (1971) apresentaram, no final da década de 60, um modelo do processamento da informação, no qual propuseram a existência de cinco componentes básicos da mente humana, sendo: o registro sensorial da informação advinda do ambiente externo, a memória de curto prazo, a memória de longo prazo, os processos de controle executivo e a saída da informação.

De acordo com Bzuneck (2004) o registro sensorial da informação, também chamado de memória sensorial só é possível, se o aprendiz selecionar um ou mais

estímulos dentre os estímulos que existem no meio ambiente e só o fará se houver atenção. De acordo com Sternberg (2000) manter atenção possibilita a abertura do caminho para os processos de memória, permitindo assim, maior capacidade de evocar as informações que se presta maior atenção. Dessa forma, entende-se que a percepção seletiva está intimamente ligada à atenção. Esta seleção se faz por necessidade e também quando o aprendiz considere conveniente a utilização da informação selecionada. Vale ressaltar que os estímulos que não forem percebidos ou selecionados, serão perdidos no mesmo instante, ao passo que os selecionados permanecerão no registro sensorial por até 250 milésimos de segundo. (PINTO, 2001; BZUNECK, 2004). Assim, aquilo que o aluno percebe é determinado pelo que ele já sabe e pela forma como o conteúdo é apresentado ao aluno, só após esta percepção a informação será acolhida pela memória de curta duração. (STERNBERG, 2000).

A memória de curta duração, também chamada de memória de trabalho tem as funções básicas de acolher a informação que entrou pelo registro sensorial e de manipular tal informação. Dessa forma, entende-se que é nesse sistema de memória que são tomadas as decisões sobre a informação presente e, sobretudo em relação ao seu armazenamento na memória de longa duração, mediante manipulação desse sistema. (BZUNECK, 2004).

Além disso, vale ressaltar que as informações já armazenadas na memória de longa duração podem ser recuperadas e colocadas novamente na memória de curta duração. (ATKINSON; SHIFFRIN, 1971). Segundo os autores em questão, a capacidade de armazenagem de certa informação não ultrapassa 30 segundos, a menos que a informação seja repetida ou usada, ou aconteça o processamento, pelo qual passará para a memória de longa duração.

Outra característica desse sistema de memória seria a sua capacidade média de operar simultaneamente com apenas sete itens (entende-se por itens dígitos, sílabas e até ideias simples expressas por palavras). Sendo assim a memória de curta duração caracteriza-se pelas suas limitações em relação ao tempo e quantidade de armazenamento durante o processamento da informação. (MILLER, 1956, citado por STERNBERG, 2000; BZUNECK, 2004).

Baddeley (1988; 1992), citado por Bzuneck (2004), propõe que este sistema de memória de curta duração seja denominado de memória de trabalho, já que executa de forma ativa o armazenamento temporário de novas informações, assim

como de conhecimentos prévios. Para tal execução, essa memória conta com dois auxiliares internos, chamados de alças, sendo elas: fonológica, que está relacionada às informações verbais e visuoespacial, relacionada às imagens visuoespaciais de lugares, objetos, entre outros.

Para Bzuneck (2004) não existe aprendizagem significativa de um conceito sem que o aprendiz chegue à sua compreensão e esta só é possível quando ocorre a associação entre o novo conceito e o que já se sabia. Esta compreensão, que é uma forma de processamento, terá seu desfecho no armazenamento do novo conceito compreendido na memória de longa duração.

A memória de longa duração tem como característica armazenar uma unidade de informação de forma definitiva. (STERNBERG, 2000). Cada unidade de informação leva pelo menos dez segundos para ser armazenada na memória de longa duração. Seus conteúdos podem ser acessados aleatoriamente e pode ser comparada a uma grande biblioteca organizada. Esta organização se dá por meio de redes de associação de informações. Para que a informação seja captada e processada se faz necessário processos de transformação, associação, elaboração e organização dos conteúdos de modo que se centre nos processos de representações mentais. (BZUNECK, 2004).

Dessa forma, para que o processo descrito anteriormente possa ocorrer de forma adequada é necessário que o indivíduo realize algumas ações que facilitem o processo de atenção, memorização e armazenamento que culminaram nos estudos voltados às estratégias de aprendizagem. Estas vêm sendo definidas como sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. (DA SILVA; DE SÁ, 1997). Além disso, por meio das estratégias de aprendizagem o aluno consegue recuperar com maior facilidade os conhecimentos que já possui. (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011; WEINSTEIN; MAYER, 1986).

Partindo do princípio de que “A Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação preocupa-se com a aquisição e organização do conhecimento, enfatizando a promoção de mudanças nos processos internos dos estudantes” (BORUCHOVITCH, 1999, p. 368) e ao passo que “destaca a importância de uma prática pedagógica que leve em consideração o ensino das estratégias cognitivas e metacognitivas” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2005, p. 319),

observa-se a necessidade de se trabalhar com os alunos de forma a proporcionar a autorreflexão em relação aos processos de aprendizagem.

Dessa forma, a aquisição dos conhecimentos, deve ir além do conhecimento imediato, chegando à capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, sobre como se estruturar para aprender. De acordo com Pozo (2002, p. 158):

[...] essa reflexão consciente sobre os processos e produtos cognitivos deve, de algum modo, nos proporcionar melhores instrumentos cognitivos para intervir nesses processos e modificá-los, da mesma forma que conhecer melhor o funcionamento do coração deve ajudar a prevenir doenças coronarianas.

Para Alliprandini e Silva (2014), tal teoria explicita a importância das características de como obter o conhecimento e também o processamento da informação. Sendo assim, se faz necessário promover o desenvolvimento da capacidade referente aos processos de codificação das informações para que o conhecimento seja verdadeiramente assimilado, ensinando o aluno a aprender a aprender. As estratégias acabam sendo consideradas como recursos que podem ser ensinados aos alunos, desde que os professores realizem esse ensinar a aprender com direção e propósito. (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Para que seja possível ensinar o aprender a aprender é necessário que se faça uso das estratégias de aprendizagem. Pozo (2002, p. 236) conceitua estratégias como sendo o “uso deliberado e planejado de uma sequência composta de procedimentos dirigida para alcançar uma meta estabelecida”.

No Brasil, segundo Boruchovitch et al (2006), as primeiras investigações realizadas com o objetivo de conhecer as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental foram baseadas em instrumentos traduzidos e adaptados da literatura estrangeira.

Atualmente, o desafio está em identificar e analisar os principais processos,

[...] através dos quais os sujeitos podem regular a sua aprendizagem, perspectivando-se, assim, uma aprendizagem autônoma, autorregulada, um sujeito activo, autónomo e responsável, características fundamentais para uma adaptação adequada às exigências das constantes mutações societárias. (FIGUEIRA, citado por SOUSA, 2006, p. 2).

Nos estudos realizados sobre as classificações das estratégias de aprendizagem, realizados por Boruchovitch (1999) e Boruchovitch e Santos (2006), verificou-se que existe uma variedade de categorias referentes às estratégias de aprendizagem. Neste estudo evidenciou-se que Dembo (1994), Garner e Alexander (1989) as classificam em dois grandes grupos: cognitivas e metacognitivas. Já Pozo (1996) as classifica de acordo com o tipo de aprendizagem envolvida, sendo elas associativas e reestruturação e outros autores, como Zimmerman e Martinez-Pons (1986) as classificam em divisões mais específicas, como: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão, ensaio e memorização e, por fim, revisão de notas.

Segundo Dembo, citado por Boruchovitch (1999) e Weinstein; Mayer (1983) as estratégias cognitivas ainda podem ser compreendidas como estratégias que requerem atividades de ensaio, que envolve as ações de repetir, copiar e sublinhar; de elaboração, que se relaciona com o ato de parafrasear, resumir, anotar e criar analogias; e por fim de organização, que se relaciona com selecionar ideias, usar roteiros e mapas.

Para Boruchovitch (2006), Oliveira (2008), Santos e Zeronini (2010) as estratégias cognitivas são utilizadas pelo aluno para organizar, armazenar e elaborar informações sobre seus estudos. Estão relacionadas com a solução de tarefas proporcionando um armazenamento eficiente da informação. As estratégias de ensaio referem-se às repetições oral e escrita do conteúdo a ser aprendido por meio das técnicas de sublinhar, destacar e memorizar. As estratégias de elaboração relacionam-se à criação de conexões entre o conteúdo novo e o que já foi aprendido, utilizando técnicas de reescrita, do resumo, da criação de analogias, do tomar notas e do criar perguntas e respostas. As estratégias de organização estão relacionadas ao estabelecimento de uma estrutura sobre o conteúdo a ser aprendido, utilizando técnicas de subdivisão do conteúdo em partes, criação de hierarquia, tópicos, diagramas e seleção das principais ideias, entre outras. (WEINSTEIN; MAYER, 1983).

As estratégias metacognitivas relacionam-se com o pensar sobre a própria aprendizagem e dessa forma exige maior grau de complexidade do sujeito, pois há a necessidade de utilizá-las para regular o próprio pensamento. Quando uma pessoa toma ciência da sua própria cognição, inicia-se o processo metacognitivo. Utiliza-se

o termo 'Metacognitivo' por trata-se de uma "cognição acerca da cognição" (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.125). Tem-se que "[...] em geral, ela é definida, ampla e um tanto livremente, como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa." (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.125) Esse tipo de estratégias diz respeito ao planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem (PINTRICH, 1999; ZAMORA; RUBILAR; RAMOS, 2004). Dessa forma, o planejamento permite estabelecer metas, definição de um roteiro de estudos e de leitura, elaboração de perguntas antes de iniciar a leitura de um texto e análise da demanda da tarefa antes de começá-la; as estratégias de monitoramento dizem respeito à capacidade de observação do aluno sobre sua própria aprendizagem, onde o aluno utiliza o autoquestionamento, para avaliar o que foi aprendido, estabelecimento de metas e o acompanhamento do progresso da aprendizagem; envolve mudança de atitude quando percebe que não aprendeu, além do aperfeiçoamento do uso de estratégias de aprendizagem e ainda, se necessário, modificá-las. (PINTRICH, 1999; WEINSTEIN; MAYER, 1983). As estratégias de regulação dizem respeito à compreensão e controle dos comportamentos envolvidos na própria aprendizagem a partir de um critério de avaliação a fim de manter ou alterar comportamentos para uma melhor aprendizagem. A regulação é utilizada para ajustar a velocidade, reler, rever o uso das estratégias e modificá-las de acordo com a necessidade, assim como ajustar o ambiente para executar melhor as atividades acadêmicas, além disso, esse tipo de estratégia auxilia na seleção e uso das estratégias cognitivas (PINTRICH, 1999).

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

Os controles da motivação e das emoções, incluindo a ansiedade fazem parte do repertório de ações pertencentes às Estratégias de Autorregulação dos Recursos Internos, sendo que tais ações podem ser implementadas quando o aluno se esforça

para manter-se calmo diante das tarefas desafiadoras, ou não desistir de realizar a tarefa mesmo sendo tediosa ou difícil. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

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

As descrições feitas acima podem ser melhor observadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Especificações sobre as Estratégias de Aprendizagem que serão utilizadas como base para a análise dos dados da pesquisa.

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATÉGIAS DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS	ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO SOCIAL
Atividade de <u>ensaio</u> , que envolve as ações de repetir, copiar e sublinhar; de <u>elaboração</u> , que se relaciona com o ato de parafrasear, resumir, anotar e criar analogias; e por fim de <u>organização</u> , que se relaciona com selecionar ideias, usar roteiros e mapas. (BORUCHOVITCH, 2006; OLIVEIRA, 2008; SANTOS; ZERONINI, 2010)	Planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem (PINTRICH, 1999; ZAMORA; RUBILAR; RAMOS, 2004).	Gestão do ambiente e dos recursos disponíveis, administração do tempo para o estudo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e do pedido de ajuda. (PINTRICH, 1999)	Pedir ajuda, estudar em grupo, discutir o conteúdo, tomar a matéria. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Fonte: A Autora (2018).

Vale ressaltar que o uso da cognição e metacognição permite o armazenamento de elementos de informação ou representação de determinado acontecimento, ou seja, a nova informação é incorporada às informações já armazenadas. (NEVES, 2007). Assim, para Riberio (2003, p. 114) “Os treinos que contemplam, além de atividades cognitivas, atividades metacognitivas, têm originado melhores resultados em termos de realização escolar”, o que demonstra que “a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que

possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar”. (RIBEIRO, 2003, p. 115).

Em vários estudos, variáveis como o rendimento escolar, atribuições de causalidade, alguns estados emocionais, entre outros, são associadas ao uso das estratégias de aprendizagem (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Em relação ao rendimento escolar, Da Silva e De Sá (1997) apontam que a instrução sobre estratégias de aprendizagem permite aos estudantes superar dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter um maior sucesso escolar. Nesta mesma vertente, Simão (2005) relata que a aprendizagem escolar depende do domínio das estratégias de aprendizagem, assim é possível que se tenha o monitoramento do próprio processo de aprender. Para Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo consiste principalmente na interação entre o indivíduo, a tarefa a ser executada e a estratégia de aprendizagem escolhida, sendo que a atuação do indivíduo sobre a escolha da estratégia e a execução da atividade afeta diretamente nos resultados que serão obtidos.

Corroborando com as colocações de Flavell (1979), estudiosos sobre o assunto destacam que o domínio das estratégias de aprendizagem envolve o conhecimento do aluno sobre as mesmas, sabendo identificá-las, assim como quando usá-las, por que e como utilizar-se delas. Enfatizam também que, tanto as estratégias mais simples, como as mais complexas precisam ser aprendidas, requerendo treinamento e ensino específico, recomendados a serem feitos com os alunos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013) e que podem e devem ser ensinadas para alunos de baixo rendimento escolar, contribuindo assim para a melhoria imediata no uso das estratégias envolvidas, como no rendimento escolar geral. (BORUCHOVITCH, 1999).

Segundo Ribeiro (2003, p. 114), já citada anteriormente, “Os treinos que contemplam, além de atividades cognitivas, atividades metacognitivas, têm originado melhores resultados em termos de realização escolar”. Para a mesma autora, encontraram-se duas formas essenciais de entendimento da metacognição: do conhecimento sobre o conhecimento e controle ou autorregulação.

O primeiro passo para que o aluno possa melhorar o rendimento escolar seria identificar as próprias dificuldades diante de uma atividade escolar. Para Brown (1978), citado por Ribeiro (2003, p. 110):

[...] reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou tornar-se consciente de que não se compreendeu algo, é uma habilidade que parece distinguir os bons dos maus leitores. Os primeiros sabem avaliar suas dificuldades e/ou ausências de conhecimento, o que lhes permite nomeadamente, superá-las, recorrendo, muitas vezes, a inferências feitas daquilo que sabem.

De acordo com Portilho e Sá Küster (2006, p. 25) “cada pessoa tem a sua forma especial e única de pensar, sua própria filosofia de vida e de ver as coisas, originando seu esquema cognitivo.” Dessa forma, todo conhecimento é interpretado pelos indivíduos de maneira muito diferentes, mesmo que transmitido ao mesmo tempo e pela mesma pessoa, pois os que recebem a informação a interpretam de acordo com seus próprios esquemas cognitivos. Posto isso, fica claro a importância de se esclarecer e ensinar aos alunos sobre as estratégias que podem ser utilizadas diante de determinadas tarefas escolares e que assim, cada um com sua individualidade e potencialidade poderá ter autonomia para escolher aquela que considerar mais adequada na aquisição do seu próprio conhecimento.

Alguns estudos demonstram o uso das estratégias de aprendizagem de alunos em processo de alfabetização. Dentre eles, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) apresentaram o resultado dos estudos de Serafim (2004) sobre a diferença de uso das estratégias de aprendizagem em relação ao sexo de alunos em processo de alfabetização, mais especificamente da 2ª série do Ensino Fundamental, em que o resultado foi a ausência de diferenças entre os sexos. Também foi verificado na mesma apresentação dos estudos de Serafim (2004) e Serafim e Boruchovitch (2007) que os alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental costumavam pedir ajuda no momento em que estavam estudando. As autoras citaram os estudos de Willoughby et al (1999), no qual verificou-se que os alunos mais experientes eram capazes de escolher estratégias mais elaboradas no momento do estudo, enquanto que os mais jovens não o faziam, embora empregassem o uso de algumas estratégias de aprendizagem.

Vale ressaltar que, de acordo a Teoria do Processamento da Informação, para que se possa adquirir uma informação, a primeira estratégia a ser utilizada é

manter a atenção, para poder selecionar, transformar e transportar a informação do ambiente externo ao registro sensorial. Após ser transportada ao registro sensorial, o mais provável é que se coloque em ação a repetição, para que a mesma possa permanecer tempo suficiente para ser levada até a memória de curta e longa duração. (PORTILHO; SÁ KÜSTER, 2006). As estratégias de atenção, de acordo com Carrasco (2004), auxiliam o sistema cognitivo a direcionar-se para a informação considerada importante em cada contexto.

De acordo com o que já foi exposto anteriormente, para Boruchovitch e Santos (2015) controlar a motivação e as emoções, incluindo a ansiedade, fazem parte do uso de ações pertencentes às Estratégias de Autorregulação dos Recursos Internos, sendo que tais ações podem ser implementadas quando o aluno se esforça para manter-se calmo diante das tarefas desafiadoras, ou não desistir de realizar a tarefa mesmo sendo tediosa ou difícil.

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

De acordo com Leite et al (2005) a motivação é uma grande aliada na aprendizagem, pois sem motivação o processo de aprendizagem deixa de ter significado. Além disso, a motivação está diretamente ligada à aprendizagem. (SISTO et al, 2001).

A motivação pode ser compreendida como algo que faz uma pessoa agir, modificar seu curso em direção a um objetivo ou persistir em uma atividade. (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010; BZUNECK, 2009).

No estudo realizado por Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), que visava a investigação das relações entre o uso das estratégias de aprendizagem e a motivação (extrínseca e intrínseca) para aprender de alunos do ensino fundamental, demonstraram em sua revisão de literatura que, de um modo geral, os resultados evidenciaram o predomínio da orientação motivacional intrínseca entre os

estudantes e que os mesmos valorizam e reconhecem a importância do estudo e apresentam um padrão de crenças apropriado à motivação e à aprendizagem.

Nem sempre estar motivado resultará em sucesso acadêmico, pois de acordo com Zimmermam e Bandura (1994, p. 846) “uma coisa é possuir capacidades autorregulatórias e outra coisa é conseguir aplicá-las persistentemente em face de dificuldades, fatores estressantes ou interesses paralelos”. Porém, Souza (2010, p. 102) relata que as “crenças motivacionais são mais adaptativas que outras e ajudam a promover e sustentar a aprendizagem autorregulada”, o que denota a importância da motivação para a estruturação do aluno acerca da sua própria aprendizagem.

Percebe-se diante do que foi exposto que o domínio sobre o uso das estratégias de aprendizagem acaba por fazer com que o aluno que as utiliza obtenha maior competência em aprender em detrimento daqueles que não as utilizam de forma sistematizada. Para tanto, o papel do professor é importantíssimo, visto que poderá proporcionar o conhecimento aos alunos sobre as estratégias de aprendizagem e assim auxiliá-los na superação das dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem. Para Teixeira e Alliprandini (2013, p. 285) “Idealmente os professores funcionam como mediadores da aprendizagem e agem como promotores da autorregulação, ao possibilitarem a emergência de planos pessoais.”

Na sequência, está apresentado o resultado de uma revisão sistemática realizada sobre o uso de estratégias de aprendizagem por alunos do Ensino Fundamental I em bases de dados nacionais, de forma a descrever os principais achados sobre esta temática e a contribuição de tais pesquisas para a realizada educacional

1.2 PESQUISAS NACIONAIS REFERENTES ÀS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trata-se de um estudo de revisão sistemática que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. (FERNÁNDEZ-RÍOS; BUELA-CASAL, 2009).

Para o processo de construção desse trabalho, optou-se por seguir as etapas básicas descritas por Akoleng (2005) apud Costa e Zoltowski (2014), em especial a

delimitação da questão a ser pesquisada, a base de dados, o recorte de tempo, seleção dos artigos pelo resumo, avaliação dos artigos e síntese e interpretação dos dados.

Foi estabelecido o recorte de tempo (2008-2018) durante a busca. Para identificar os artigos acerca do assunto, realizou-se busca nas bases: Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), Scielo (<https://search.scielo.org/>), Lilacs (<http://lilacs.bvsalud.org/>) e Pepsic (<http://pepsic.bvsalud.org/>). Como estratégias de busca, foram utilizadas na busca avançada as seguintes palavras-chave: estratégias de aprendizagem, alfabetização, leitura e escrita.

Como o intuito desta revisão foi de verificar as pesquisas brasileiras sobre o tema, não foram considerados os estudos publicados de outras nacionalidades. Após a consulta realizada às bases de dados e aplicação das estratégias de busca, foram identificados estudos que apresentavam duplicidade entre as bases. Foram lidos todos os resumos dos artigos resultantes. Quando a leitura do resumo não era suficiente para estabelecer a inclusão do artigo na revisão, o artigo então era lido na íntegra para determinar sua elegibilidade.

A busca dos artigos foi realizada em maio de 2018, resultando em 211 artigos, sendo que 59 estavam disponíveis no Google Acadêmico, 36 no Scielo, 12 no Lilacs e 14 no Pepsic. Os critérios de inclusão foram: abordar o tema estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental e em processo de alfabetização ou estratégias de aprendizagem para a construção da leitura e da escrita. Como critérios de exclusão foram desconsiderados os trabalhos duplicados e que tratavam sobre estratégias de aprendizagem em alunos que frequentavam sala especial, trabalhos que tratavam da prática pedagógica em relação às turmas de 4º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como trabalhos relacionados à leitura e escrita de alunos que já eram alfabetizados, ou seja, de alunos de séries posteriores ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Considerando os critérios adotados para a seleção dos artigos, um total de 6 artigos estarão sendo analisados na proposta deste trabalho.

O Quadro 2 apresenta os trabalhos selecionados para a análise, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, descritos anteriormente.

Quadro 2 - Título do trabalho, periódico, autores, ano de publicação e link de acesso.

Título	Periódico	Autores	Ano de publicação	Link
[1] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICO: evidências e validade	Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa	OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITC H, E.; SANTOS, A.A.A.	2009	http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722009000400008 .
[2] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS REPETENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Revista Psicologia em Pesquisa	COSTA, E.R.; BORUCHOVITC H, E.	2010	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000100005&lng=pt&nrm=iso
[3] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE POR GÊNERO, SÉRIE ESCOLAR E IDADE.	Revista Psico	OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITC H, E.; SANTOS, A.A.A.	2011	http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6273
[4] CATEGORIAS METACOGNITIVAS COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA	Revista Educação e Pesquisa	PORTILHO, E.M.L.; DREHER, S.A.S.	2012	http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000009 .
[5] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Revista Avaliação Psicológica	PERASSINOTO, M.G.M.; BORUCHOVITC, E.; BZUNECK, J.A.	2013	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010
[6] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	Revista Psicopedagogia	PRATES, K.C.R.; LIMA, R.F.; CIASCA, S. M.	2016	http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100003

Fonte: A autora (2018)

Pode-se observar que no período de dez (10) anos, não foram publicados trabalhos sobre a temática pesquisada nos anos de 2008, 2014, 2015, 2017 até o mês de junho de 2018, sendo totalizados apenas seis trabalhos neste período. Dessa forma, pode-se dizer que existe uma escassez de produção em relação à temática pesquisada, principalmente nos últimos anos.

A partir desta primeira análise, com o intuito de descrever as contribuições das referidas publicações acerca das estratégias de aprendizagem de alunos em processo de alfabetização, foi realizada a leitura na íntegra dos trabalhos selecionados, de forma a identificar os respectivos objetivos, método e resultados apresentados.

Estas informações estão apresentadas a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 - Título, objetivos, método e resultados apresentados pelos trabalhos selecionados.

Título	Objetivos	Método	Resultados
[1] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICO: EVIDÊNCIAS E VALIDADE	Verificar a validade fatorial de uma escala de estratégias de aprendizagem, bem como explorar sua validade concorrente em relação ao desempenho acadêmico de estudantes.	Participaram 815 crianças do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Recorreu-se à análise fatorial exploratória	Os <i>alphas</i> de Cronbach do instrumento e das três subescalas revelaram índices aceitáveis de consistência interna. A análise de variância apontou diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho acadêmico e a pontuação na escala. Os dados foram discutidos em termos de suas possíveis implicações positivas para a área de avaliação psicoeducacional, relacionada ao uso desta escala como uma ferramenta de acesso às prováveis causas das dificuldades de aprendizagem e também podendo ser utilizada para o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.
[2] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS REPETENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	Identificar e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos repetentes e não repetentes do ensino fundamental	Participaram 155 alunos, dos quais 43,9% (68) já haviam repetido pelo menos uma vez alguma série escolar. Os dados foram coletados mediante uma entrevista individual estruturada, que continha situações hipotéticas relativas à aprendizagem e ao estudo.	Os resultados revelaram que as estratégias de aprendizagem mencionadas pelos repetentes nas situações propostas foram mais pobres, menos funcionais e mais ambíguas, quando comparadas às dos alunos não repetentes.
[3] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE POR GÊNERO, SÉRIE ESCOLAR E IDADE.	Levantar possíveis diferenças na utilização das estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental, considerando o gênero, a série escolar e a idade dos participantes	Participaram 815 alunos de 2ª a 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de São Paulo e Minas Gerais. A Escala de Estratégias de Aprendizagem, na sua versão de 37 itens, foi aplicada coletivamente	Por meio do teste t de Student foi possível evidenciar diferença estatisticamente significante entre os gêneros na pontuação da Escala de estratégias de aprendizagem. A ANOVA e o teste post-hoc de Tukey também revelaram diferenças significantes na pontuação da escala em razão da série escolar e idade dos alunos. As diferenças encontradas mostraram de uma maneira geral que as meninas apresentaram melhor pontuação que os meninos, pois recorrem mais às estratégias metacognitivas do que os meninos. Quanto à série, os dados demonstraram que os alunos das séries iniciais recorrem mais às estratégias de aprendizagem e pedem mais ajuda do que os alunos das séries finais.
[4] CATEGORIAS METACOGNITIVAS COMO SUBSÍDIO À PRÁTICA PEDAGÓGICA	Apresentar as categorias metacognitivas presentes na maneira de cada criança planejar, supervisionar e avaliar suas tarefas escolares, bem como relacionar à prática pedagógica.	Participaram 396 crianças da 1ª série do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino do Estado do Paraná. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, contendo 10 perguntas metacognitivas referentes à estratégia de controle.	Indicaram que as crianças em processo de alfabetização geralmente utilizam estratégias metacognitivas e planejam suas tarefas, ou seja, fixam as metas e os meios, ora de forma parcial (fragmentando a tarefa realizada), ora de forma automatizada (ordenando a tarefa). Elas também se supervisionam, detectam os erros e/ou desvios cometidos, por meio de referencial externo (na fala, ação, correção ou ordem do outro), e justificam, ou não, suas ações. Elas avaliam seus resultados e focam as facilidades e dificuldades na identificação de palavras ou letras.
[5] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	Avaliar a frequência de uso de estratégias de aprendizagem, identificar a motivação para aprender e explorar a relação entre essas duas variáveis	Participaram 314 alunos do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de duas escalas Likert: uma referente às estratégias de aprendizagem e outra relativa à motivação intrínseca e extrínseca, com índices aceitáveis de consistência interna.	Foram encontradas correlações positivas e significativas entre uso de estratégias de aprendizagem e motivação intrínseca. A partir dos dados levantados foram apresentadas duas interpretações: 1) alunos motivados intrinsecamente seriam mais estratégicos e assim se engajariam com mais profundidade nas tarefas de aprendizagem e 2) o uso de estratégias eficazes de aprendizagem promove bons resultados acadêmicos que, por sua vez, alimentam as crenças de autoeficácia e, por conseguinte, a motivação intrínseca.
[6] ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	Avaliar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental I e relacionar os resultados com o desempenho em leitura, escrita e aritmética.	Participaram 50 estudantes sem queixas de dificuldades de aprendizagem, de ambos os gêneros, 8 anos, cursando o 2o ano de duas escolas públicas, avaliados por meio da "Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental" (EAVAP-EF) e pelo "Teste de Desempenho Escolar" (TDE). As avaliações ocorreram individualmente no contexto escolar.	Os resultados mostraram correlações estatisticamente significativas e positivas entre o desempenho em escrita, aritmética, leitura e total (TDE) e os escores de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e total (EAVAP-EF). A análise de regressão indicou que os diferentes escores da EAVAP-EF foram capazes de prever o desempenho no TDE, principalmente em aritmética, leitura e total. O estudo permitiu identificar as relações e o valor preditivo das estratégias de aprendizagem para o desempenho escolar. Concluiu-se que, quanto mais estratégico for o aluno, melhor será o desempenho do mesmo e que o professor deve incluir o ensino explícito de estratégias de aprendizagem, atuando como mediador e multiplicador de mudanças de hábito escolar.

Fonte: A autora (2018)

Pode-se verificar que, dos seis trabalhos selecionados, a maioria (4 publicações) apresentam a relação do uso das estratégias de aprendizagem com o desempenho escolar do aluno. (BORUCHOVITCH, 1999, 2001; BORUCHOVITCH et al., 2006; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2006; COSTA; BORUCHOVITCH, 2004; DEMBO, 2000; POZO, 1996; LORANGER, 1994; MOURA, 1992; OLIVEIRA, 2008; ONATSU-ARVILOMMI; NURMI; AUNOLA, 2002; PURDIE; HARTTIE, 1996).

Em relação ao uso de estratégias de aprendizagem relacionada ao processo de alfabetização foram encontrados dois trabalhos. O trabalho de Prates, Lima e Ciasca (2016, p. 25), realizado com 50 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo “demonstrou que há correlações entre as estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de estudantes” [...] e ainda “destacou a relevância do ensino explícito das diferentes estratégias de aprendizagem no contexto educacional”. Já o trabalho de Portilho e Dreher (2012), que atentou-se especificamente em relação às estratégias metacognitivas em alunos do 1ª série do ciclo I do Ensino Fundamental, demonstrou que os alunos utilizam um planejamento parcial, visto que muitas ações estão baseadas na atitude e referencial do professor; apresentam um certo controle sobre a atividade, porém não conseguem justificar porque a controla ou considera importante controlá-la e ainda que os alunos:

[...] utilizam estratégias metacognitivas e planejam suas tarefas, ou seja, fixam as metas e os meios, ora de forma parcial (fragmentando a tarefa realizada), ora de forma automatizada (ordenando a tarefa). Elas também se supervisionam, detectam os erros e/ou desvios cometidos, por meio de referencial externo (na fala, ação, correção ou ordem do outro), e justificam, ou não, suas ações. Além disso, avaliam seus resultados e focam as facilidades e dificuldades na identificação das palavras ou das letras. (PORTILHO; DREHER, 2012, p. 194).

Pode-se verificar que as estratégias de aprendizagem são utilizadas desde cedo pelos alunos e que muitos dos alunos, por não apresentarem experiência com o uso das mesmas na aprendizagem escolar, acabam por utilizar estratégias que são menos pertinentes para determinadas tarefas escolares. (COSTA; BORUCHOVITCH, 2010). O trabalho de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) abordou sobre as estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I. Apesar de não ser um estudo específico de alunos

em processo de alfabetização, inclui também como participantes da pesquisa, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, último ano do processo de alfabetização. Neste estudo evidenciou-se que a maioria dos alunos, em relação aos construtos motivacionais, utiliza-se de estratégias intrínsecas em detrimento das extrínsecas. Verificou-se também que o uso das estratégias de aprendizagem poderia ser maior, principalmente em relação às estratégias cognitivas. Sugeriu-se neste estudo que “Os alunos precisam conhecer e utilizar com maior frequência estratégias que facilitem o armazenamento e a recuperação da informação, bem como o controle e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.” (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BUZNECK, 2013, p. 357).

Outro aspecto muito claro na maioria das publicações apresentadas é a responsabilidade do professor perante o processo de aprendizagem dos alunos e do uso das estratégias de aprendizagem, pois apesar dos alunos utilizarem as estratégias de aprendizagem, na maioria das vezes, acabam por basear-se nas atitudes e modelos do professor, pela inexperiência e até mesmo desconhecimento. Dessa forma, pode-se perceber que:

[...] a aprendizagem das estratégias está baseada na passagem progressiva ao controle da própria aprendizagem, na consciência que o professor empresta ao aluno para que este acabe apropriando-se dela. Para tanto, é preciso de que o professor não apenas disponha tarefas adequadas, mas, principalmente, adote atitudes estratégicas em relação a seu trabalho a fim de que os alunos aprendam com elas, pois os aprendizes não chegam às escolas preparados para aprender exatamente da mesma maneira. (PORTILHO; DREHER, 2012, p. 194)

Os trabalhos evidenciaram ainda a importância do conhecimento, tanto pelos alunos, quanto pelos professores sobre a utilização adequada das estratégias de aprendizagem. Outro fator evidente é a escassez de produção de pesquisas envolvendo o uso das estratégias de aprendizagem de alunos em processo de alfabetização.

2 MÉTODO

Este trabalho trata de um estudo de caso, definido por Yin (2010, p. 39) como: “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”, com uma abordagem qualitativa.

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

2.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas da Zona Urbana do Município de Ibaiti, estado do Paraná, que ofertam o Ensino Fundamental I até o 5º ano. Estas duas escolas fazem parte de uma Rede de 12 Escolas Municipais, sendo 6 Escolas do Campo e 6 Escolas da Zona Urbana. A escolha das duas escolas se deu pelo fato de possuírem a oferta de apoio pedagógico em Salas de Recursos Multifuncionais do tipo I.

2.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 36 alunos de duas escolas públicas da zona urbana do município de Ibaiti-PR, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I, sendo 18 alunos com dificuldades no processo de alfabetização e que frequentam sala de recursos, representados nesta pesquisa pelas letras de A a R e 18 alunos que não frequentam sala de recursos e não apresentam dificuldades no processo de alfabetização, representados pelos números de 1 a 18. Os alunos com dificuldades

foram selecionados tendo como critério, a seleção por meio de relatórios de encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I que apontavam dificuldades de leitura e escrita por parte dos alunos, totalizando 18 alunos, sendo 12 do gênero masculino e 6 do gênero feminino. Ao considerar o número de alunos selecionados que frequenta a sala de recursos, os alunos sem queixa de dificuldades de aprendizagem foram selecionados por meio de uma amostragem não probabilística, tendo como critério estarem matriculados no mesmo período e na mesma sala de aula regular, corresponder em número e proporção de gênero em relação ao grupo com dificuldades. Para isto, a pesquisadora, juntamente com as professoras das salas regulares do 2º ano selecionaram o alunos por meio de um sorteio. Dessa forma, foi garantido o mesmo número de alunos nos dois grupos, assim como a proporção de gênero entre os grupos.

2.3 INSTRUMENTO

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, elaboradas a partir da classificação utilizada por Boruchovitch (2006), Oliveira (2008), Santos e Zeronini (2010) sobre as estratégias de aprendizagem, compreendidas como estratégias cognitivas e metacognitivas.

Segundo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada:

[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi composto por 13 perguntas, sendo 8 questões fechadas, que continham espaço para a justificativa de suas respostas, e 5 questões abertas. (Apêndice A)

Seguem alguns exemplos das questões aplicadas:

- Quando a professora está explicando o som das letrinhas, o que você fica fazendo ou pensando?
- A professora explica que cada letrinha tem um som e um jeito de escrever. O que você faz para treinar / aprender essas letrinhas?

- Quando a professora está ensinando uma letrinha/palavrinha/ nova, você presta atenção em outra coisa?
() nunca () às vezes () sempre. Por que você faz isso?
- Você pede ajuda a alguém quando não entende alguma letrinha/palavrinha que a professora explicou?
() nunca () às vezes () sempre. Por que você pede ajuda?
- Onde você costuma estudar em sua casa? Você acha que este lugar te ajuda a estudar melhor? Por que?
- Você sente alguma dificuldade quando está aprendendo a ler e escrever?
() nunca () às vezes () sempre. Como é esta dificuldade?

2.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente foi solicitada a autorização da instituição coparticipante da pesquisa, no caso, da Secretaria Municipal de Educação de Ibaiti, por meio de uma declaração de concordância. Após o projeto tramitar e ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEL, conforme parecer nº 2310917 (Anexo A), foi encaminhando aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo B) para conhecimento e concordância. Após a devolutiva dos TCLEs devidamente assinados pelos pais ou responsáveis, no mês de outubro de 2017 foram realizadas as análises dos relatórios de encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I, sendo que a pesquisadora assinou um Termo de Confidencialidade e Sigilo para realizar esta etapa.

As questões da entrevista foram testadas em um estudo piloto, realizado em agosto de 2017, com 4 crianças com a mesma faixa etária das que seriam entrevistadas, posteriormente foi posto em discussão, as dúvidas e termos a serem inseridos na versão final da entrevista, com os integrantes do Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação, do Programa de Mestrado em educação da UEL liderado pela Profa. Dra. Paula M. Z. Alliprandini. A partir disso, as entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2017, na própria escola, em ambiente livre de poluição sonora e situações que pudessem tirar a atenção do aluno durante a entrevista. Os alunos foram retirados da sala de aula, em horário estabelecido pela professora, para que não houvesse prejuízo à aprendizagem dos mesmos. As entrevistas foram gravadas e realizadas individualmente com os alunos.

Posteriormente as respostas foram transcritas, utilizando letras e números para identificá-los na análise. Vale ressaltar que a pesquisadora assinou uma declaração de responsabilidade de guarda e uso de banco de dados dos achados das entrevistas, caso considere importante utilizar os achados em pesquisas posteriores.

2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Após o levantamento das respostas sobre as estratégias utilizadas, por meio das entrevistas realizadas, foram criadas categorias de análise que puderam auxiliar a compreensão do uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos com e sem dificuldades de leitura e de escrita do nível de ensino em questão.

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

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

Optou-se por organizar a apresentação dos resultados em 3 etapas, sendo que a primeira etapa aborda as categorias de resposta levantadas por questão, a segunda apresenta uma análise geral das categorias de resposta levantadas e a terceira etapa trata da análise das categorias de resposta em questão e sua relação com as estratégias de aprendizagem, de acordo com a classificação utilizada por Boruchovitch (2006), Oliveira (2008), Santos e Zeronini (2010) sobre as estratégias de aprendizagem, compreendidas como estratégias cognitivas e metacognitivas.

Vale ressaltar que a partir da definição das categorias que emergiram das respostas foi calculada a frequência absoluta (Tabelas 1 – 13) e frequência relativa (Tabelas 14 e 15), que segundo Dias Lopes (2003, p. 9) “é o quociente entre a frequência absoluta com o somatório das frequências.” Em outras palavras é a divisão do resultado de uma categoria pela soma dos resultados de todas as categorias do grupo analisado.

3 RESULTADOS

A apresentação dos resultados da pesquisa em questão, tendo como base as categorias de respostas que emergiram das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa, foi organizada inicialmente por questão e num segundo momento, considerando todos os dados reunidos.

De forma a preservar a identidade dos participantes, os mesmos foram nomeados por números e letras, sendo que os alunos da Sala Regular foram nomeados por números de 1 a 18 e os alunos da Sala de Recursos foram nomeados por letras de A a R.

A Tabela 1, apresentada a seguir, traz a frequência absoluta das categorias de respostas levantadas a partir da pergunta de número 1 (Quando a professora está explicando o som das letrinhas, o que você fica fazendo ou pensando?)

Tabela 1 – Frequência absoluta das categorias de resposta referente às ações e pensamentos dos alunos diante da explicação da professora sobre os sons das letras

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Manter a Atenção	6	6
Pensar	6	4
Repetir	7	0
Nada	2	1
Ler	0	1
Motivação para aprender	0	1
Rememorar	0	1
Memorizar	0	1
Brincar	0	1
Dispersão	0	1
Pedir ajuda	0	1

Fonte: A autora (2018)

De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, pode-se observar que a categoria de resposta “manter a atenção” é a mais utilizada pelos dois grupos, seguida pela categoria “pensar”, porém esta é mais utilizada pelos alunos da sala regular. A categoria “repetir” é a terceira mais citada e utilizada somente pelos alunos da sala regular, como se pode ver nas falas apresentadas a seguir:

“Humm... Eu penso ... no que ela está falando.” (Aluno 8)

“Fico com a cabeça vazia, nada de outras coisas, só no que a professora tá falando.”
(Aluno 11)

“Humm... eu... presto atenção na professora.” (Aluno H)

“(silêncio)...Fico tentando entender o que ela tá falando, presto atenção nela.” (Aluno N)

Quanto à categoria de resposta “repetir”, apenas alunos da Sala Regular (7) relatam fazer uso da mesma, enquanto que os alunos da Sala de Recursos não fazem menção do seu uso. O uso dessa estratégia pode ser verificado nas falas dos sujeitos abaixo:

“Presto atenção, olho para a professora e repito” (Aluno 15)

“Tipo tem uma palavra...primeiro eu escuto e depois eu falo” (Aluno 2)

A categoria de resposta “nada” é a quarta mais citada entre os alunos, porém apareceu em duas respostas de alunos da Sala Regular e somente em uma resposta de alunos da Sala de Recursos. Um exemplo pode ser visto a seguir:

“...humm... nada.” (Aluno 5)

Já em relação às categorias “ler”, “motivação para aprender”, “rememorar”, “memorizar”, “brincar”, “dispersão” e “pedir ajuda” não foram citadas por nenhum aluno da Sala Regular, e foram citadas cada uma por 1 aluno da Sala de Recursos, como pode ser observado logo abaixo:

“humm... fico pensando no que ela tá falando e gravo na cabeça”. (Aluno E)

“(silêncio)...fico lendo”. (Aluno B)

“Fico pensando em brincar” (Aluno R)

“Eu não sei ler, mas penso que quero ler.” (Aluno M)

“Humm... eu ...humm....na carteira e fico vendo, lembrando qual que é as letras que ela tá falando.” (Aluno G)

“(SILÊNCIO) penso no meu pai. (silêncio) é porque eu queria ficar junto com ele...”
(Aluno F)

A seguir, a Tabela 2 apresenta a frequência absoluta das categorias de resposta levantadas a partir da pergunta 2, que questionou o que os alunos fazem quando a professora está ensinando alguma atividade da apostila.

Tabela 2 – Frequência absoluta das categorias de resposta referente às ações dos alunos quando a professora está explicando uma nova atividade da apostila

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Manter a Atenção	6	9
Repetir	7	2
Escrever	3	1
Copiar	2	0
Pensar	0	1
Dispersão	0	2

Fonte: A autora (2018)

Vale ressaltar que três alunos da Sala de Recursos se mantiveram em silêncio, sem mencionar nenhuma resposta a esta questão.

Ao que se pode notar, a categoria de resposta “manter a atenção” foi a mais citada pelos alunos dos dois grupos, sendo apresentada com maior frequência pelo grupo de alunos da Sala de Recursos. A seguir estão apresentadas algumas falas dos alunos.

“Eu presto atenção, fico só prestando atenção.” (Aluno 15)

“Eu escuto, presto atenção.” (Aluno 3)

“Eu fico escutando e prestando atenção em todas as palavras pra poder aprender (aprender).” (Aluno D)

“Fico prestando atenção nela.” (Aluno H)

Já a categoria “repetir” foi a segunda mais citada no geral, porém com uma diferença entre os dois grupos, sendo que 7 alunos da Sala Regular a citaram, enquanto que somente 2 alunos da Sala de Recursos a citaram. Algumas de suas falas podem ser vistas abaixo:

“...O que ela fala eu faço.” (Aluno 2)

“... eu faço o que ela manda” (Aluno 5)

“... eu faço o que ela fala pra fazer.” (Aluno E)

A categoria de resposta “escrever” foi relatada por 3 alunos da Sala Regular e por 1 aluno da Sala de Recursos, como pode ser observado em suas falas, a seguir:

“Fico escrevendo” (Aluno 4)

“hum... eu escrevo o que começa com a palavrinha” (Aluno K).

A categoria “copiar” foi citada somente por 2 alunos da Sala Regular, como pode ser observado na fala de um dos alunos:

“Na hora...se a professora falar eu copio” (Aluno 2)

Para esta questão somente um aluno da Sala de Recursos mencionou a categoria “pensar”:

“Hummm.... penso na atividade.” (Aluno N)

Somente 2 alunos da Sala de Recursos fizeram menção a atitudes que levam a dispersão, como pode ser observado em uma das falas:

“Eu tô fazendo a tarefa, às vezes imagino outras coisas.” (Aluno J)

A seguir, a Tabela 3 traz a frequência absoluta das categorias de resposta levantadas de acordo com a pergunta 3 que tratou sobre como treinam ou o que fazem para aprender as letras.

Tabela 3 – Frequência absoluta das categorias de resposta referente ao treino e aprendizagem dos sons e escrita de novas letras.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Repetir	11	3
Escrever	5	4
Ler	2	5
Copiar	3	1
Pensar	0	3
Manter a Atenção	1	2

Fonte: A autora (2018)

Para esta questão, é possível observar que os alunos da Sala Regular relataram utilizar com frequência (11 alunos) a categoria de resposta “repetir”, enquanto que apenas três alunos da Sala de Recursos relataram que usam da repetição para treinar. Algumas das respostas podem ser observadas a seguir:

“Eu escuto ela pra eu repetir o som.” (Aluno 3)

“Ahhh... daí eu faço muitas coisas, como assim eu treino todo dia a letra S e a letra X, fico repetindo.” (Aluno 6)

“Uso o som. Faço o som¹.” (Aluno 4)

“Hummm... aqui dentro da sala eu faço as vogal e as letras... eu de vez em quando eu treino, eu repito, fico fazendo o som das letras.” (Aluno G)

Em relação à categoria de resposta “escrever”, foi a segunda mais citada pelos alunos de uma maneira geral, sendo que a frequência foi aproximada entre os grupos, conforme pode ser observado: alunos da Sala Regular (5) e alunos da Sala de Recursos (4). A seguir, estão apresentados alguns excertos da falas.

“Bom..... a gente escreve e faz ela e também faz ela na apostila, faço tarefas.” (Aluno 11)

“Ehh... eu escrevo e quando eu erro eu apago e tento fazer tudo de novo.” (Aluno 14)

“Estudo. Com a mão, escrevendo.” (Aluno M)

“Hummm...tento juntar as letras.” (Aluno N)

O ato de “ler” foi a terceira categoria de resposta mais citada para esta pergunta, e com maior frequência pelos alunos da Sala de Recursos (5), uma vez que os alunos da Sala Regular a mencionaram por 2 vezes. Algumas das respostas podem ser observadas abaixo:

“Eu leio algumas palavras que tenham essas letras, fico fazendo o som às vezes.” (Aluno 15)

“Primeiro eu leio, depois eu escrevo.” (Aluno 2)

“Hum...treinando na minha casa. (a entrevistadora pergunta: Que jeito que você treina?): hum.... às vezes eu leio, às vezes não, fico tentando fazer a leitura das palavras.” (Aluno O)

De uma maneira geral, “copiar” foi a quarta categoria de resposta mais citada pelos alunos, sendo 3 menções relatadas por alunos da Sala Regular e 1 menção dos alunos da Sala de Recursos:

“Eu faço caligrafia e... é... eu fico fazendo o som. Copio a caligrafia e o som ao mesmo tempo.” (Aluno 18)

“A tia passa no quadro e eu faço.” (Aluno 10)

“Eu faço a tarefa, letra de mão, eu copio.” (Aluno J)

Tanto a categoria de “pensar”, como a de “manter a atenção” foram relatadas 3 vezes cada uma. Porém, “pensar” não foi mencionada nenhuma vez pelos alunos

¹ Como a pergunta se tratava sobre como os alunos treinavam para aprender as letras, a menção “Uso o som. Faço o som” foi considerada como repetição daquilo que o aluno havia aprendido anteriormente na sala de aula.

da Sala Regular e foi relatada 3 vezes pelos alunos da Sala de Recursos. Já a categoria de resposta “manter a atenção” foi mencionada uma única vez pelos alunos da Sala Regular e 2 vezes pelos alunos da Sala de Recursos. Tais achados podem ser observados nas falas de alguns alunos, descritas logo abaixo:

“Tem que entender elas (as letras). Eu uso meu cérebro pra mim pensar nas coisas.”
(Aluno C)

“(silêncio) Pensando e quando penso eu escrevo” (Aluno F)

“Eu escuto ela² pra eu repetir o som.” (Aluno 3)

A Tabela 4, apresentada a seguir, traz as categorias de resposta e frequência absoluta levantadas em relação à pergunta 4, que questionou sobre o que fazem quando estão fazendo a tarefa de casa, para tentarem lembrar um conteúdo ensinado pela professora.

Tabela 4 – Frequência absoluta das categorias de resposta e referentes às ações realizadas pelos alunos para lembrar um conteúdo durante a realização da tarefa de casa.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Rememorar	5	4
Pensar	7	1
Pedir Ajuda	3	2
Fazer tarefa	0	4
Escrever	1	1
Ler	1	1
Dispersão	0	2
Repetir	0	1
Copiar	1	0
Persistir na Tarefa	1	0
Manter a Atenção	1	0

Fonte: A autora (2018)

Em relação a esta pergunta, a categoria de resposta rememorar foi a mais citada entre os alunos, além de ter um número mais homogêneo de respostas entre os dois grupos, tendo sido citada por 5 alunos da Sala Regular e 4 alunos da Sala de Recursos:

² A expressão “eu escuto ela” foi considerada como uma estratégia para manter a atenção no que a professora estava explicando.

“Eu fico lembrando, quando eu lembro eu começo a fazer.” (Aluno 15)

“Éh... olho na mochila, nos cadernos pra lembrar e faço várias atividades.” (Aluno 16)

“Eu tento lembrar o sonzinho, só na minha cabeça.” (Aluno R)

“Lembrando o que ela disse.” (Aluno K)

Na sequência, o ato de “pensar” foi a segunda categoria de resposta mais relatada pelos alunos. Porém, observa-se que elas foram mais citadas pelos alunos da Sala Regular (7), enquanto que somente 1 aluno da Sala de Recursos a mencionou. Segue alguns relatos, como exemplo.

“Fico pensando.” (Aluno 17)

“Uso a cabeça, fico pensando.” (Aluno 8)

“Hummm... eu penso.” (Aluno 14)

“Eu fico usando minha imaginação. (A entrevistadora pergunta: Como assim Imaginação? E o aluno responde: Minha cabeça pra pensar).” (Aluno E)

O ato de “pedir ajuda” foi uma categoria de respostas que apareceu em terceiro lugar, sendo citado por 3 alunos da Sala Regular e 2 alunos da Sala de Recursos. Algumas das falas podem ser observadas a seguir:

“Eu pergunto para o meu irmão.” (Aluno 3)

“Eu peço pra minha mãe me ajudar.” (Aluno 5)

“Pergunto para um amiguinho.” (Aluno N)

“Eu pedo ajuda. A minha mãe me ajuda.” (Aluno F)

A quarta categoria de resposta mais citada entre os grupos foi a categoria “fazer tarefa”, porém somente alunos da Sala de Recursos a mencionaram (4). Alguns relatos podem ser observados a seguir:

“Ah....ela...(silêncio)...todo dia a professora passa tarefa.... eu faço a tarefa que ela passa”. (Aluno O)

“hum....fico fazendo a tarefa” (Aluno A).

As categorias de resposta “escrever” e “ler” apresentaram a frequência de uma resposta por cada grupo, respectivamente. Vale ressaltar que, “manter a atenção”, “copiar” e “persistir” na tarefa foram relatadas apenas 1 vez por alunos da Sala Regular e repetir foi citado por 1 aluno do grupo da Sala de Recursos.

A categoria “dispersar” foi citada somente por dois alunos da Sala de Recursos, como pode ser observada em uma de suas falas:

“Não faço nada, faço outras coisas.” (Aluno H)

A seguir, apresenta-se a Tabela 5, que demonstra a frequência absoluta das categorias de resposta levantadas por meio da pergunta de número 5, que questionou se os mesmos percebem quando não estão aprendendo e o que fazem quando percebem.

Tabela 5 – Frequência absoluta das categorias de resposta referente à autopercepção e atitudes dos alunos diante do não aprendizado de um novo conteúdo.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Pedir Ajuda	4	9
Não ter dificuldade	5	1
Persistir na Tarefa	3	0
Memorizar	2	0
Rememorar	1	1
Não aprender	0	3
Manter a Atenção	0	1
Pensar	1	0
Copiar	1	0
Escrever	1	0
Conversar	0	1
Dispersão	0	2

Fonte: A autora (2018)

Com relação a esta pergunta, a categoria de resposta “pedir ajuda” foi a mais citada pelos alunos entrevistados, tendo sido citada por 4 alunos da Sala Regular e 9 alunos da Sala de Recursos:

“...tento e me confundo com as letras [...] peço ajuda porque algumas atividades são difíceis e eu me confundo.” (Aluno 15)

“...Eu pergunto para a professora.” (Aluno 16)

“...hummm... às vezes eu percebo. Eu faço com minha mãe ou chamo o meu pai.” (Aluno E)

“Consigo. Eu chamo a professora.” (Aluno G)

A segunda categoria de resposta mais mencionada foi “não ter dificuldade”, sendo que 5 alunos da Sala Regular a mencionaram e somente 1 aluno da Sala de Recursos o fez, como pode ser verificado em algumas de suas falas, a seguir:

“Acho que nunca tive dificuldade.” (Aluno 5)
“Eu sei a família de todas as letras.” (Aluno 8)
“...eu sei, eu acho que sei de tudo.” (Aluno P).

A categoria de resposta “persistir na tarefa” foi mencionada por 3 alunos da Sala Regular, não tendo sido relatada por alunos da Sala de Recursos. Segue o exemplo de uma das falas apresentadas:

“Sim. Percebo que é difícil, paro um pouco, relaxo e volto a fazer.” (Aluno 18)

Memorizar e rememorar foram citadas por 2 alunos, sendo que memorizar foi mencionada somente por alunos da Sala Regular e rememorar foi citada por um aluno de cada grupo. Abaixo estão exemplos de cada uma delas, sendo a primeira em relação a memorizar e a segunda relacionada a rememorar:

“Às vezes. Eu vou lá em casa e brinco de professora com as minhas bonecas, falando na minha cabeça, e eu tenho um quadrinho e faço palavrinhas brincando de professora e treino assim.” (Aluno 12)
“Às vezes, sim. Ahh... dáí eu vou ter que lembrar de novo.” (Aluno 6)

As categorias de resposta “pensar”, “copiar” e “escrever” foram citadas somente uma vez cada por alunos da Sala Regular e cada uma das categorias “prestar atenção” e “conversar”, foram mencionadas por 1 aluno da Sala de Recursos. A dispersão foi citada por 2 alunos da Sala de Recursos, conforme pode ser observado na transcrição abaixo:

“Eu consigo. Faço bagunça, por isso não aprendo.” (Aluno M)

A seguir, a Tabela 6 traz a frequência absoluta das categorias de resposta referente à pergunta 6 da do roteiro de entrevista, que tratou de questionar sobre a atenção que os alunos têm quando a professora está ensinando um conteúdo novo de alfabetização.

Tabela 6 – Frequência absoluta das categorias de resposta referente à atenção dispendida pelos alunos quando a professora está ensinando um novo conteúdo de alfabetização.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Dispersão	9	9
Manter a Atenção	6	5
Não sabe	0	3
Pedir Ajuda	1	1
Rememorar	1	0
Motivação Extrínseca	1	0

Fonte: A autora (2018)

Conforme pode ser observado no Apêndice A, para esta questão (6), perguntou-se aos alunos dos dois grupos se os mesmos prestavam atenção sempre, às vezes ou nunca. Dos 18 alunos da Sala Regular, 5 responderam que “sempre” prestavam atenção e 13 disseram que “às vezes” prestavam atenção”. Já dos 18 alunos da Sala de Recursos, 4 responderam que “sempre” prestavam atenção, enquanto 13 mencionaram que “às vezes” prestavam atenção e somente 1 aluno disse que “nunca” prestava atenção.

Em relação a esta pergunta, a categoria “dispersão” chamou bastante a atenção pelo número de alunos que a apresentaram, sendo a mais citada pelos alunos, sendo que 9 alunos de cada grupo relatou ter alguma dispersão, como pode ser observado em algumas das falas, apresentadas a seguir:

“Às vezes. Bom, isso eu já não sei, às vezes tô cansada, não tenho vontade de prestar atenção.” (Aluno 11)

“Às vezes... Porque tem palavrinhas que é difícil e eu fico olhando pra outra coisa e pensando outra coisa.” (Aluno 12)

“Às vezes. Porque eu tenho que aprender, mas penso em outras coisas.” (Aluno 6)

“Às vezes. É porque as pessoas ficam xingando lá e daí as pessoas ri e eu ‘ri’ também.” (Aluno G)

“Às vezes. É porque dá vontade de olhar dos lados.” (Aluno I)

“Às vezes. Eu penso em outras coisas, no meu tablete, no carrinho da hot wheels.” (Aluno J)

Pode-se observar, pelos resultados apresentados na Tabela 6 que “manter a atenção” foi a segunda categoria mais mencionada pelos dois grupos, sendo citada por 6 alunos da Sala Regular e 5 alunos da Sala de Recursos. Algumas de suas verbalizações podem ser vistas abaixo:

“Às vezes. Quando é muito difícil eu presto atenção nela.” (Aluno 7)

“Nunca. Só presto atenção nela, pra eu aprender.” (Aluno 14)

“Nunca. Porque é pra ‘mim’ aprender.” (Aluno E)

“Nunca. eu presto atenção só na professora. Pra mim saber ler e fazer atividade.”
(Aluno B)

Em relação a terceira categoria mais citada, “não sabe” apareceu em três falas de alunos da Sala de Recursos, como pode ser visto a seguir:

“Eu não sei [...] não sei o que faço.” (Aluno O)

“Ah...não sei.” (Aluno H).

A categoria de resposta “pedir ajuda”, foi mencionada somente por 1 aluno de cada grupo, suas respostas podem ser verificadas a seguir:

“Às vezes. Eu pergunto pra professora se ela me ajuda e ela me ajuda.” (Aluno 12)

“Às vezes... meus amigos me ajudam.” (Aluno D)

A estratégia de “rememorar” foi mencionada somente uma vez por um aluno da Sala Regular:

“Às vezes. Quando é muito difícil eu presto atenção nela, mas quando é muito muito difícil eu tento lembrar.” (Aluno 7)

A “motivação extrínseca” apareceu pela primeira vez em uma das respostas dos alunos da Sala Regular, sendo apresentada a seguir:

“Nunca. Porque eu quero que minha mãe fique feliz, eu não quero que ela fique triste comigo, eu quero passar de ano e quero que ela fique feliz.” (Aluno 15)

A Tabela 7, apresentada a seguir, traz a frequência absoluta das categorias de resposta referentes à pergunta que questionou se os alunos se cansam quando estão aprendendo conteúdos de alfabetização, além de questionar porque se cansavam e o que faziam quando isso acontecia.

Tabela 7 – Frequência absoluta das categorias de resposta e referentes à autopercepção de cansaço durante o processo de aprendizagem de um novo conteúdo.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Não sabe o que faz quando se cansa	0	8
Não se cansa	7	1
Persistir na Tarefa	6	1
Escrever	4	2
Pedir Ajuda	1	2
Ler	0	2
Dispersão	0	2

Fonte: A autora (2018)

Da mesma forma que a pergunta anterior, para esta questão foi perguntado aos alunos se os mesmos se cansavam sempre, às vezes ou nunca. Dos 18 alunos da Sala Regular, 6 disseram se cansar “sempre”, 11 mencionaram que se cansam “às vezes” e somente 1 aluno disse que “nunca” se cansa. Dos alunos da Sala de Recursos, 3 alunos mencionaram cansar-se “sempre”, enquanto 11 alunos disseram que se cansam “às vezes” e 4 alunos mencionaram que “nunca” se cansam.

Para esta pergunta, a categoria de resposta “não sabe o que faz quando se cansa”, foi a primeira mais citada pelos alunos da sala de recursos, sendo citada somente pelos alunos deste grupo (8), como pode ser verificado em algumas de suas falas, a seguir:

“Não sei o que faço.” (Aluno G)

“Não sei bem” (Aluno C)

“Não sei dizer o que eu faço” (Aluno H)

Em relação à segunda categoria de resposta mais citada “não se cansa”, pode-se observar que seis alunos da Sala Regular a mencionaram enquanto que somente um aluno da Sala de Recursos o fez. Algumas de suas falas podem ser observadas a seguir:

“Nunca me canso” (Aluno 1)

“Não, nunca” (Aluno 8)

“Nunca” (Aluno 12)

“Não, nunca” (Aluno I)

Na terceira categoria mais citada, 7 alunos responderam que “persistir na tarefa” é a atitude adequada, mesmo ao se cansarem diante de uma atividade. O que chama a atenção é a diferença entre os dois grupos, sendo que 6 alunos da

Sala Regular a mencionaram e apenas 1 aluno da Sala de Recursos relatou persistir na tarefa. Algumas de suas respostas podem ser observadas a seguir:

“Às vezes. Na verdade é meu braço que vai cansando [...] e eu fico escrevendo e uma hora ele começa a doer. O meu braço fica cansado de escrever, aí conto até 20 e volto a escrever.” (Aluno 15)

“Às vezes. É por causa que às vezes passa muita tarefa. Eu continuo fazendo mesmo cansado.” (Aluno 6)

“Às vezes. Porque às vezes tem que ficar escrevendo demais e a minha mão fica cansada. Paro um pouquinho e faço de novo.” (Aluno 11)

Quanto a categoria de resposta “escrever”, quarta mais mencionada para esta pergunta, quatro alunos da Sala Regular a relataram e apenas dois alunos da Sala de Recursos. Algumas de suas falas podem ser observadas abaixo:

“Sempre... Porque dai eu escrevo bastante e fico cansado.” (Aluno A)

“Às vezes. Porque eu sei que tenho que escrever e tem que achar a página.” (Aluno 3)

“Pedir ajuda” foi uma estratégia citada por dois alunos da Sala de Recursos e 1 aluno da Sala Regular, como pode ser observado em algumas de suas falas:

“... Eu pergunto para a professora qual página que é.” (Aluno 3)

“... Aí eu chamo a minha amiga e ela me ajuda.” (Aluno E)

A estratégia de ler foi citada por dois alunos da Sala de Recursos, como pode ser observado abaixo:

“Às vezes. (silêncio). Leio.” (Aluno F)

A dispersão foi observada em duas falas de alunos da Sala de Recursos:

“Às vezes. Porque eu brinco muito, eu me canso e não presto atenção.” (Aluno R)

“Às vezes. Porque é muita coisa pra fazer de tarefa. Eu fico, fico fazendo... daí meus amigos vão na minha carteira E eu faço avião pra eles.” (Aluno M)

A seguir será apresentada a Tabela 8 que trata da categorias de resposta e frequência absoluta referente à pergunta sobre pedirem ajuda quando não entendem algum conteúdo de alfabetização ensinado pela professora.

Tabela 8 – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre pedir ajuda sobre um conteúdo de alfabetização ensinado pela professora.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Pedir Ajuda	16	16
Não Pedir Ajuda	2	2

Fonte: A autora (2018)

Dos 18 alunos questionados da Sala Regular, 2 alunos mencionaram que “sempre” pedem ajuda, enquanto 12 alunos disseram que pedem ajuda “às vezes” e 4 alunos responderam que “nunca” pedem ajuda. Já em relação aos alunos da Sala de Recursos, 2 alunos responderam que “sempre” pedem ajuda, enquanto 9 disseram que pedem ajuda “às vezes” e 7 alunos mencionaram que “nunca” pedem ajuda.

Em relação a esta pergunta, 16 alunos de ambos os grupos responderam positivamente no que se refere a “pedir ajuda” quando não entendem o que a professora explicou, considerando que é a melhor coisa a se fazer quando consideram que um conteúdo é muito difícil, como pode ser observado em algumas de suas explicações verbais:

“Sempre. Porque se tem uma palavra inteira difícil eu preciso de ajuda.” (Aluno 2)

“Às vezes. Porque eu sei as tarefas. Mas às vezes tem umas tarefas que eu não sei.” (Aluno 4)

“ ‘Pedo’. Pra Nicole (amiguinha). Porque eu não sei às vezes as coisas.” (Aluno 10)

“Às vezes. ‘Pedo’ pra professora. Porque senão erra.” (Aluno F)

“Sim. Sempre. ‘Pedo’ para meus amigos. Porque eu não consigo fazer.” (Aluno C)

“Sempre. Porque às vezes tenho dificuldade, tem umas tarefas que eu não sei que é difícil fazer sozinho, porque às vezes não entendo a atividade. Peço ajuda.” (Aluno R)

Já a categoria de resposta “não pedir ajuda” foi citada por dois alunos de cada grupo, como pode ser visto em algumas de suas falas:

“Nunca peço ajuda” (Aluno 16)

“Não, nunca” (Aluno E).

A Tabela 9 traz a frequência absoluta das categorias de resposta referente à pergunta que indagou os alunos sobre como estudam na hora de fazer as tarefas de casa.

Tabela 9 – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre como os alunos estudam em casa os conteúdos que aprenderam em sala de aula.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Fazer Tarefa	2	7
Ler	4	3
Escrever	4	2
Não estuda em casa	3	2
Copiar	4	1
Manter a Atenção	1	1
Pedir Ajuda	0	2

Fonte: A autora (2018)

Para esta questão, dos alunos da Sala Regular, 3 alunos mencionaram que “sempre” estudam em casa, enquanto 7 alunos disseram que estudam em casa “às vezes” e 8 alunos responderam que “nunca” estudam em casa. Já dos alunos da Sala de Recursos, 2 alunos responderam que “sempre” estudam em casa, 9 alunos disseram que “às vezes” estudam em casa e 7 alunos mencionaram que “nunca” estudam em casa.

Quando questionados sobre como estudam em suas casas, a categoria de resposta “fazer tarefa” foi a mais mencionada entre os alunos e diz respeito a fazer a tarefa que a professora envia para casa, porém com maior frequência entre os alunos da Sala de Recursos (7), enquanto que somente 2 alunos da Sala Regular a mencionaram, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Eu fico fazendo as tarefas.” (Aluno 7)

“Eu estudo, porque eu faço as tarefas que a ‘prof.’ manda.” (Aluno H)

“Estudo... faço as tarefas” (Aluno M)

“Ler” foi a segunda categoria mais mencionada pelos alunos, sendo relatada por 4 alunos da Sala Regular e 3 alunos da Sala de Recursos. Algumas de suas falas podem ser observadas a seguir:

“Às vezes. Eu leio texto num caderninho.” (Aluno 11)

“Às vezes... a gente começou a aprender eu marco e começo a ler.” (Aluno 12)

“Sim... sempre. Humm... é eu não sou bom em matemática. Não uso nada só leio, uso o caderno e leio o que a professora fez na sala.” (Aluno A)

“Às vezes. Minha mãe dá um livro pra eu ler, e eu leio quando eu não sei as tarefas.” (Aluno R)

“Escrever” foi a categoria de resposta citada por 4 alunos da Sala Regular e 2 alunos da Sala de Recursos. Abaixo estão descritas algumas de suas falas:

“Sempre. Uso o Caderno. Eu escrevo um negócio e vou fazendo. Escrevo uma palavra, essas coisas.” (Aluno 16)

“Sempre. Eu treino escrevendo.” (Aluno 14)

“Às vezes. Deixa eu pensar. Eu pego um caderno da minha irmã, ou outro caderno velho e escrevo nele.” (Aluno O)

“Não estuda em casa” foi uma categoria de resposta utilizada por 3 alunos da Sala Regular e para 2 alunos da Sala de Recursos, como pode ser observado a seguir:

“Não...nunca.” (Aluno 1)

“Eu não estudo em casa.” (Aluno M)

A categoria de resposta “copiar” foi a terceira mais mencionada, porém a mesma foi relatada somente por alunos da Sala Regular (3). Segue o exemplo de uma das falas.

“Sempre. Primeiro a minha mãe escreve e eu copio....” (Aluno 2)

As categorias de resposta “manter a atenção”, foi citada por 1 aluno de cada grupo e “pedir ajuda”, por 2 alunos da Sala de Recursos. A seguir estão apresentadas duas transcrições de falas de alunos, referente a cada uma delas, sendo que a primeira trata sobre manter atenção e a segunda sobre pedir ajuda:

“Sempre. Humm...(silêncio) (a entrevistadora refaz a pergunta: de que jeito que vc estuda na sua casa?) eu abaxo o volume da televisão, pego o lápis e o caderno.” (Aluno G)

“Às vezes. Minha mãe me ajuda a fazer.” (Aluno F)

A Tabela 10, apresentada a seguir, traz a frequência absoluta das categorias de resposta que surgiu após serem indagados sobre o local que costumam estudar em casa, se este local é adequado, e suas preferências quanto à local para estudar.

Tabela 10 – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre o local que estuda em suas casas.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Local adequado para estudar	18	14
Não ter local definido para estudar	0	4

Fonte: A autora (2018)

Pode-se perceber que a maioria dos alunos dos dois grupos relata ter preferência por estudar em um local adequado, que segundo a maioria dos entrevistados seria um local silencioso, no qual pudessem prestar maior atenção às tarefas, e sendo assim, sua distração seria menor. Do total de alunos, 18 alunos da Sala Regular e 14 alunos da Sala de Recursos fizeram esta afirmação. Tais achados podem ser observados em algumas falas dos alunos, descritas a seguir:

“Na mesa lá fora na minha casa, na área. Sim. Porque faz silêncio e não dói a cabeça.” (Aluno 17)

“Na casa da minha avó, na sala. Sim. Porque é muito quietinho.” (Aluno 2)

“Na mesa da copa de vidro. Eu acho. Porque lá na sala só tem a mesa e no meu quarto tem computador e eu posso me distrair e lá não.” (Aluno 11)

“Na cozinha. Sim. Porque é quieto.” (Aluno Q)

“No meu quarto. Sim. Porque lá tem silêncio e eu gosto.” (Aluno E)

“Na sala. Sim. Porque é quietinho.” (Aluno N)

A categoria de resposta “não ter local definido para estudar” foi incluída pelo fato de algumas respostas dos alunos demonstrarem que não ter ou não considerar que ter um local adequado para estudar seria importante. Esta categoria teve menção de 4 alunos da Sala de Recursos, como pode ser observado a seguir, em algumas de suas falas:

“Não tem um lugar, eu não sei.” (Aluno J)

“Não. Não precisa. Qualquer lugar dá.” (Aluno G).

A seguir, será apresentada a Tabela 11, que trata sobre a frequência absoluta das categorias de resposta referente ao questionamento feito aos alunos sobre o horário que costumam fazer as tarefas de casa.

Tabela 11 - Frequência absoluta das categorias de resposta referente ao horário que costumam fazer as tarefas de casa.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Ter horário para estudar	11	11
Não ter horário para estudar	7	7

Fonte: A autora (2018)

Como pode ser observado na Tabela 11, ao serem questionados sobre ter uma rotina de horário para a realização das tarefas de casa, a maioria dos alunos dos dois grupos pesquisados respondeu afirmativamente, sendo 11 respostas afirmativas para cada grupo. Vale ressaltar que não se chegou a um consenso de um horário específico, pois houve uma diversidade de horários adequados ou preferidos para a realização da tarefa de casa. Algumas de suas falas podem ser observadas a seguir:

“Sim. Quando eu acordo e faço até a hora do almoço e vou almoçar. Pra eu aprender.” (Aluno 8)

“Sim. Depois do almoço. Porque nesse horário não tem nenhum caminhão passando nem carro, é mais quieto.” (Aluno 9)

“Sim. À noite. Porque eu posso fazer, porque a minha irmã tá dormindo.” (Aluno 2)

“Sim. À noite, ou quando termina a aula. Porque minha mãe e meu pai fica pra me ajudar.” (Aluno D)

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

A categoria “não ter horário para estudar” foi mencionada por 7 alunos de cada grupo. Demonstraram em suas respostas que não sabem por que não têm um horário e também não apresentaram em suas respostas preferência por um horário de estudo, como ser observado em suas falas, a seguir:

“Não. Não tenho um horário para estudar. Qualquer hora eu faço.” (Aluno 15)

“Não. De noite, de dia, eu faço a hora que dá.” (Aluno 16)

“Não exatamente. Não tem um horário, eu faço quando dá.” (Aluno O).

“Não. Não tem um horário.” (Aluno J).

A seguir, na Tabela 12, apresenta-se a frequência absoluta das categorias de resposta frente ao questionamento sobre gostarem de realizar as tarefas de casa.

Tabela 12 – Frequência absoluta das categorias de resposta sobre gostarem de fazer as tarefas de casa.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Motivação para Aprender	16	14
Dispersão	2	2
Cansar	0	2

Fonte: A autora (2018)

O que se pode notar é que a maioria dos alunos relatou fazer as tarefas de casa porque se sentem motivados a aprender ao fazê-las, sendo que 16 alunos da Sala Regular e 14 alunos da Sala de Recursos fizeram esta menção, como pode ser observado em algumas de suas falas, logo abaixo:

“Gosto. Porque eu quero aprender.” (Aluno 16)

“Sim. Porque eu fico mais inteligente.” (Aluno 18).

“Gosto. Porque valoriza pra gente ‘aprender’.” (Aluno D)

“Sim. Porque têm atividades que eu aprendo.” (Aluno F)

A segunda categoria de resposta mais mencionada foi “dispersão”, pois foi citada por dois alunos de cada grupo, seguida da categoria “cansar”, referente aos alunos que disseram que não gostam de fazer a tarefa de casa por se cansarem muito. Algumas de suas falas estão postas a seguir:

“Não gosto muito, porque eu fico querendo brincar com o gatinho ou com o violão a hora que estou fazendo a tarefa.” (Aluno 3)

“Não gosto, porque eu canso quando faço a tarefa.” (Aluno J)

A Tabela 13 traz a frequência absoluta das categorias de resposta referente ao questionamento sobre sentirem alguma dificuldade de aprendizagem quando estão aprendendo a ler e escrever.

Tabela 13 – Frequência absoluta das categorias de resposta frente à percepção dos alunos sobre apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem quando estão aprendendo a ler e escrever.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
Percebem ter dificuldades de aprendizagem	15	15
Não percebem ter dificuldades de aprendizagem	3	3

Fonte: A autora (2018)

Para esta questão, no que se refere às respostas referentes à perceberem que apresentam alguma dificuldade sempre, às vezes ou nunca, as respostas foram equilibradas entre os dois grupos, sendo que 2 alunos de cada grupo mencionaram que “sempre” percebem ter alguma dificuldade, enquanto 15 alunos de cada grupo disseram que percebem ter alguma dificuldade “às vezes” e somente 1 aluno de cada grupo respondeu “nunca” perceber que apresenta dificuldades.

Quanto a esta última questão, a maioria dos alunos dos dois grupos relatou perceber que sentem dificuldades no processo de alfabetização e conseguem perceber ainda como se dá esta dificuldade. Como pode ser visto na Tabela 13, 15 alunos de cada grupo relataram ter esta percepção. Algumas de suas respostas estão descritas a seguir:

“Às vezes. Porque às vezes eu confundo as letras.” (Aluno 15)

“Às vezes. Com as letras (..) eu, tipo quando eu escrevo lbaiti e coloco outra letra, me confundo.” (Aluno 16)

“Às vezes. Às vezes eu não sei qual som que fica uma palavra junto com a outra, me confundo às vezes.” (Aluno 5)

“Às vezes. É que eu não tô conseguindo ler muito bem.” (Aluno 7)

“Às vezes. Porque eu não sei muito bem, eu esqueço às vezes.” (Aluno K)

“Sim. Às vezes. Não sei, não entendo umas tarefas.” (Aluno F)

“Às vezes. Tem hora que eu não consigo ler, porque eu não sei ler, não consigo prestar atenção.” (Aluno C)

A categoria “não percebem ter dificuldades de aprendizagem” se deu pelo fato de alguns alunos relatarem que não apresentam dificuldades. A seguir, pode-se verificar algumas de suas falas:

“Não, nunca tenho dificuldade.” (Aluno 11)

“Não tenho dificuldade, é fácil aprender ler e escrever.” (Aluno 12)

“Não tenho dificuldade.” (Aluno J)

Na sequência serão apresentadas as frequências de resposta relatadas pelos alunos pesquisados, considerando as categorias de resposta, conforme anunciado anteriormente, independentemente da pergunta realizada. Dessa forma, em relação às perguntas de número 1 a 9 que tratavam sobre o que os alunos fazem quando a professora está ensinando um conteúdo novo ou propõe alguma atividade a ser realizada, assim como sobre o que fazem para aprender um novo conteúdo, ou ainda, sobre a importância que os mesmos dão para a tarefa de casa, além de como se comportam quando percebem que estão apresentando alguma dificuldade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, na Tabela 14 pode-

se observar a frequência relativa e distribuição das categorias de resposta relatadas pelos alunos, de acordo com o número de vezes que foram mencionadas por alunos diferentes, não tendo sido computada menções repetidas por um único aluno, demonstrando assim, a frequência relativa de uso de cada uma delas para cada grupo, assim como o total de respostas para cada categoria.

Tabela 14 – Frequência relativa das categorias de resposta apresentadas pelos alunos da Sala Regular e Sala de Recursos.

CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS	TOTAL
Pedir Ajuda	25 (10,37%)	33 (14,60%)	58
Manter a Atenção	21 (8,71%)	24 (10,61%)	45
Repetir	25 (10,37%)	7 (3,09%)	32
Ter local adequado para estudar	18 (7,46%)	14 (6,19%)	32
Dispersão	11 (4,56%)	20 (8,84%)	31
Motivação para aprender	16 (6,63%)	15 (6,63%)	31
Percebem ter dificuldades de aprendizagem	15 (6,22%)	15 (6,63%)	30
Pensar	15 (6,22%)	9 (3,98%)	24
Escrever	15 (6,22%)	7 (3,09%)	22
Ter horário para estudar	11 (4,56%)	11 (4,86%)	22
Ler	7 (2,90%)	12 (5,30%)	19
Copiar	11 (4,56%)	4 (1,76%)	15
Não ter horário para estudar	7 (2,90%)	7 (3,09%)	14
Rememorar	7 (2,90%)	6 (2,65%)	13
Fazer tarefa	2 (0,82%)	11 (4,86%)	13
Persistir na tarefa	10 (4,14%)	1 (0,44%)	11
Não sabe o que faz quando se cansa	0 (0%)	8 (3,53%)	8
Não se cansa	7 (2,90%)	1 (0,44%)	8
Não ter dificuldade	5 (2,07%)	1 (0,44%)	6
Não percebem ter dificuldades de aprendizagem	3 (1,24%)	3 (1,32%)	6
Nada	2 (0,82%)	1 (0,44%)	5
Não estuda em casa	3 (1,24%)	2 (0,88%)	5
Não pedir ajuda	2 (0,82%)	2 (0,88%)	4
Não ter local definido para estudar	0 (0%)	4 (1,76%)	4
Memorizar	2 (0,82%)	1 (0,44%)	3
Não aprender	0 (0%)	3 (1,32%)	3
Cansar	0 (0%)	2 (0,88%)	2
Brincar	0 (0%)	1 (0,44%)	1
Conversar	0 (0%)	1 (0,44%)	1
Motivação extrínseca	1 (0,41%)	0 (0%)	1

Fonte: A autora (2018)

Ao considerar o total de categorias de resposta apresentadas, por meio dos relatos dos participantes, “pedir ajuda” foi a mais mencionada pelos alunos (58 menções), seguida de “manter atenção” (45 vezes), de “repetir” e “ter local definido para estudar” (32 respostas cada). A categoria “dispersão” e “motivação para aprender” aparecem logo em seguida (31 menções cada), seguidas da categoria “percebem ter dificuldades de aprendizagem” (30 referências), “pensar” (24 citações), “escrever” e “ter horário para estudar” e “ler” (22 respostas cada uma), “copiar” (15 respostas), seguida pelas categorias “não ter horário para estudar” (14 respostas), “rememorar” e “fazer tarefa” (13 vezes cada uma), “persistir na tarefa” e “não sabe o que faz quando se cansa”, (11 falas cada uma). A categoria “não se cansa” esteve presente em 8 menções, seguida de 6 referências para as categorias “não percebem ter dificuldades de aprendizagem” e “falta de percepção frente às dificuldades”. A categoria “nada” foi mencionada 3 vezes e “não estuda em casa” mencionada 5 vezes, seguida das categorias “não pedir ajuda” e “não ter local adequado para estudar” (4 falas cada uma). As categorias de resposta “memorizar” e “não aprender” foram citadas 3 vezes cada uma, seguidas das categorias “brincar”, “conversar” e “motivação extrínseca” (uma fala cada uma).

Na tabela 14 é possível também verificar a comparação da frequência de uso das categorias de resposta entre os alunos da Sala Regular e os alunos da Sala de Recursos.

Conforme pode ser observado, existem diferenças no uso das estratégias de aprendizagem entre os dois grupos, porém de acordo com as categorias mais citadas, “pedir ajuda” e “manter a atenção” são utilizadas pelos alunos da sala regular e da sala de recursos com aproximadamente a mesma frequência. Com relação às demais, “repetir” (10,22%) e “ter local adequado para estudar” (7,40%) foram citadas com maior frequência pelos alunos da sala regular. Além disso, as categorias “pensar” (6,17%), “escrever” (6,17%), “copiar” (4,52%) e “persistir na tarefa” (4,11%) foram citadas com maior frequência pelo grupo de alunos da sala regular, enquanto que as categorias “dispersão” (8,84%), “ler” (5,30%), “não sabe o que faz quando se cansa” (3,53%) e “não ter local definido para estudar” (1,76%) foram mais citadas pelos alunos da sala de recursos. Verificou-se que o fator motivacional é citado pelos dois grupos de maneira equivalente.

Como pode ser observado na tabela 14, em relação à categoria “ter horário para estudar”, os dois grupos utilizam-se de um horário adequado para estudar de

uma forma nivelada, porém, verificou-se uma discreta diferença de respostas entre os grupos em relação ao local adequado para estudar, na qual foi possível perceber quatro respostas a mais dos alunos da Sala Regular em relação aos alunos da Sala de Recursos.

No que se refere às respostas das perguntas que tratou sobre o ambiente de aprendizagem e percepção de suas dificuldades, dos 36 entrevistados, 32 alunos afirmam que costumam estudar em local que consideram ser mais apropriados para aprender de uma forma mais adequada, conforme pode ser observado nas respostas a seguir:

“Na casa da minha avó, na sala. Sim. Porque é muito quietinho.” (Aluno 2)

“No meu quarto. Sim. Porque lá tem silêncio e eu gosto.” (Aluno E)

Somente 4 alunos da Sala de Recursos relataram não considerar que o local de estudo os ajuda a aprenderem mais, conforme pode ser observado na resposta a seguir:

“Estudo no quarto. Não. Porque eu fico meio cansado e quero deitar, e eu quero assistir tv.” (Aluno A)

Quando questionados sobre ter um horário específico para estudar ou fazer tarefa de casa, 22 alunos responderam positivamente, que têm um horário específico em detrimento a 14 alunos que responderam não ter um horário específico para estudar ou fazer as tarefas de casa. Porém, mesmo não tendo respondido afirmativamente sobre ter um horário pré-determinado para estudar ou fazer as tarefas de casa, indicaram uma preferência de horário para fazê-las. As respostas a seguir, demonstram tais achados:

“Sim. Depois que eu chego da escola. Porque é mais legal, porque eu não vou cansar.” (Aluno 17)

“Sim. Na hora que eu chego da escola. Porque eu aprendo melhor.” (Aluno Q)

“Não. Mas eu prefiro de noite. Porque eu brinco primeiro e daí faço depois.” (Aluno G)

Quanto ao questionamento sobre perceberem quando apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, dos 36 entrevistados, 30 relatam que às vezes percebem que apresentam dificuldades, sendo 15 alunos da Sala

Regular e 15 alunos da Sala de Recursos, enquanto que do total de alunos, 2 alunos relataram que *sempre* percebem quando estão com dificuldades, sendo 1 da Sala Regular e 1 da Sala de Recursos e 6 alunos relataram nunca perceberem ter dificuldade, sendo 3 alunos da Sala Regular e 3 alunos da Sala de Recursos.

Dentre as respostas dos alunos da Sala Regular que relatam que às vezes percebem apresentar dificuldades, o que mais se observa em suas justificativas é o fato de se confundirem quanto ao uso adequado das letras, como pode ser observado nos relatos a seguir:

“Às vezes. Porque às vezes eu confundo as letras.” (Aluno 15).

“Às vezes. Às vezes eu não sei qual som que fica uma palavra junto com a outra, me confundo às vezes.” (Aluno 5).

Já os alunos da Sala de Recursos justificaram suas respostas em relação a não conseguirem realizar a atividade, mas não conseguem identificar exatamente quais são as suas dificuldades como pode ser observado nas respostas a seguir:

“Às vezes. Quando eu não consigo fazer a tarefa” (Aluno Q).

“Às vezes. Quando [...] eu não me lembro” (Aluno R).

Quanto ao fator motivacional, apresentado anteriormente na tabela 12, foi possível observar que houve equiparidade de respostas entre os dois grupos em relação a fazerem as tarefas de casa porque se sentem motivados a aprender ao fazê-las, com uma discreta diferença sendo que 16 alunos da Sala Regular e 15 alunos da Sala de Recursos fizeram esta menção. Somente 2 alunos de cada grupo referiram não gostar das tarefas de casa, assim como 2 alunos da Sala de Recursos referiram que gostam mais ou menos porque se cansam. Alguns exemplos estão apresentados a seguir:

“Gosto muito. Porque faço a tarefa e fico mais inteligente.” (Aluno 17)

“Gosto. Porque a gente aprende.” (Aluno 4)

“Não. Porque eu fico com vontade de dormir.” (Aluno 1)

“Mais ou menos. Porque me canso muito.” (Aluno A)

Além disso, das 31 respostas afirmativas sobre gostarem de realizar as tarefas de casa, 12 respostas dos alunos da Sala Regular mostram que gostam porque as tarefas os ajudam a aprender mais e melhor, como na fala do Aluno 17 *“Gosto muito. Porque faço a tarefa e fico mais inteligente.”* em detrimento a 4 alunos

que disseram que gostam porque é legal, sem fazer menção sobre a aprendizagem. Já em relação aos alunos da Sala de Recursos, 7 alunos relatam gostar por aprender mais e melhor, e 8 alunos afirmaram gostar, porém justificam este fato por ser legal, mas não fazem menção sobre aprender mais.

A seguir, a Tabela 15 traz a frequência relativa e relação entre as categorias de resposta apresentadas na Tabela 14, de acordo com a classificação adotada para a realização deste trabalho acerca das Estratégias de Aprendizagem e a frequência entre os grupos no que se refere ao uso das mesmas.

Tabela 15 – Frequência relativa e comparação das categorias de resposta obtidas pelos grupos de acordo com a Classificação acerca das Estratégias de Aprendizagem

ESTRATÉGIAS	CATEGORIAS DE RESPOSTA	SALA REGULAR	SALA DE RECURSOS
COGNITIVAS	Repetir	25 (11,41%)	7 (3,62%)
	Pensar	15 (6,84%)	9 (4,66%)
	Escrever	15 (6,84%)	7 (3,62%)
	Ler	7 (3,19%)	12 (6,21%)
	Copiar	11 (5,02 %)	4 (2,07%)
	Fazer Tarefa	2 (0,91%)	11 (5,69%)
	Memorizar	2 (0,91%)	1 (0,51%)
Total		77 (35,15%)	51(26,42%)
METAGOGNITIVAS	Manter a Atenção	21 (9,58%)	24 (12,43%)
	Percebem ter Dificuldades de Aprendizagem	15 (6,84%)	15 (7,77%)
	Rememorar	7 (3,19%)	6 (3,10%)
Total		43 (19,63%)	45 (23,31%)
ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS	Ter local definido para estudar	18 (8,21%)	14 (7,25%)
	Ter horário para estudar	11 (5,02%)	11 (5,69%)
	Persistir na Tarefa	10 (4,56%)	1 (0,51%)
	Não se cansar	7 (3,19%)	1 (0,51%)
Total		46 (21%)	27 (13,98%)
AUTORREGULAÇÃO SOCIAL	Pedir Ajuda	25 (11,41%)	33 (17,09%)
Total		25 (11,41%)	33 (17,09%)
FATOR MOTIVACIONAL	Motivação para aprender	16 (7,30%)	15 (7,77%)
	Motivação Extrínseca	1 (0,45%)	0 (0%)
Total		17 (7,76%)	15 (7,77%)
ESTRATÉGIAS DISFUNCIONAIS	Brincar	0 (0%)	1 (0,51%)
	Conversar	0 (0%)	1 (0,51%)
	Dispersão	11 (5,02%)	20 (10,36%)
Total		11 (5,02%)	22 (11,39%)

Fonte: A Autora (2018).

Conforme pode ser observado na Tabela 15, as categorias de resposta “repetir”, “pensar”, “escrever”, “ler”, “copiar”, “fazer tarefa” e “memorizar” podem ser definidas como Estratégias de Aprendizagem Cognitivas (7). Observou-se, por meio da frequência de respostas de cada grupo, que das sete estratégias apresentadas como cognitivas, cinco são mais utilizadas pelos alunos da Sala Regular, sendo elas: repetir, pensar, escrever, copiar e memorizar, com uma frequência de menções de aproximadamente 50% a mais do que os alunos da Sala de Recursos.

Em relação às categorias de resposta compreendidas como Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas (3), os resultados evidenciaram um equilíbrio entre os dois grupos.

As categorias relacionadas às Estratégias de Administração de Recursos (4) evidenciaram que os alunos da Sala Regular utilizam com maior frequência a de “persistir na tarefa”. Quanto às demais categorias, os dois grupos as utilizam de maneira equilibrada.

Quanto às categorias relacionadas às Estratégias de Autorregulação Social (1), evidenciou-se maior frequência por parte dos alunos da Sala de Recursos, em relação à pedir ajuda. Sobre as categorias relacionadas ao Fator Motivacional (4), as duas primeiras categorias mencionadas na Tabela 15 se apresentaram com uma frequência aproximada, porém em relação à “motivação para aprender” e “não ter dificuldade” o grupo da Sala Regular apresentou maior frequência de resposta.

Em relação às categorias de resposta consideradas Estratégias Disfuncionais (3), que são consideradas prejudiciais ou ineficazes ao processo de aprendizagem (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010) e dessa forma se relacionam com uma possível dificuldade dos alunos em utilizar as estratégias de aprendizagem, pode-se observar que o grupo de alunos da Sala de Recursos as mencionam com maior frequência, sendo que a categoria mais citada foi “dispersão”.

Quanto às demais categorias de resposta, sendo elas: “não ter horário para estudar”, “não sabe o que faz quando se cansa”, “não ter dificuldade”, “não percebem ter dificuldades de aprendizagem”, “nada”, “não estuda em casa”, “não pedir ajuda”, “não ter local definido para estudar”, “não aprender” e “cansar” caracterizam-se como respostas que se relacionam com uma possível dificuldade dos alunos em utilizar as estratégias de aprendizagem. Desta forma, serão apresentadas e discutidas ao final do capítulo seguinte, que trata da discussão dos dados.

4 DISCUSSÃO

A discussão dos dados obtidos, realizada a partir dos relatos dos alunos pesquisados, está baseada na classificação das estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas, de recursos internos e contextuais e de autorregulação social, fator motivacional e estratégias disfuncionais (DEMBO,1994; GARNER; ALEXANDER, 1989; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; PINTRICH, 1999; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Além disso, considerou-se também discutir as categorias de respostas que não se enquadram como sendo estratégias de aprendizagem. Para tanto, optou-se por dividir em subtópicos, considerando esta classificação.

4.1 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

Segundo Dembo, citado por Boruchovitch (1999); Weinstein e Meyer (1983) podem ser compreendidas como estratégias que requerem atividades de ensaio, que envolve as ações de repetir, copiar, sublinhar; de elaboração, que se relaciona com o ato de parafrasear, resumir, anotar e criar analogias; e por fim de organização, que se relaciona com selecionar ideias, usar roteiros e mapas.

Conforme pode ser observado na Tabela 15 (p. 63), os alunos pesquisados informaram utilizar as seguintes categorias de resposta “repetir”, “pensar”, “escrever”, “ler”, “copiar”, “fazer tarefa” e “memorizar”, classificadas como Estratégias de Aprendizagem Cognitivas (7).

Quanto à estratégia “repetir”, os alunos da Sala Regular a utiliza com maior frequência (25 vezes) em relação aos alunos da sala de Recursos (7 vezes). De acordo com Bzuneck (2004); Portilho e Sá Küster (2006) o ato de repetir se dá logo em seguida da ação de manter a atenção, para que a informação possa permanecer tempo suficiente para ser levada até a memória de curta e longa duração. Nesse sentido, pode-se inferir que o fato dos alunos da Sala Regular utilizarem esta estratégia com maior frequência possa estar contribuindo para o sucesso escolar e conseqüentemente, destacando aos alunos sobre a importância de repetirem o conteúdo ensinado pela professora à medida que este ato pode estar facilitando o armazenamento do novo conteúdo. O uso desta estratégias também pode estar

relacionada a tendência dos alunos seguirem as orientações passadas pela professora. (PORTILHO; DREHER, 2012).

Ao observar a Tabela 1 (p.40) é possível verificar que os alunos da Sala de Recursos mencionam “prestar atenção” na explicação da professora, “pensar” sobre o que a professora está falando, porém não realizam a ação de “repetir os sons” que a professora estava ensinando. Isto pode se dar pelo fato de se dispersarem com maior frequência e, por este motivo, não se acharem capazes ou até mesmo se cansarem em realizar a repetição, já que 20 alunos da Sala de Recursos apresentaram a menção “dispersão”, que foi muito superior ao grupo da Sala Regular, conforme pode ser visto na Tabela 14 (p.58), além disso, apenas um aluno da Sala de Recursos mencionou “persistir na tarefa” de acordo com o total final de respostas (Tabela 14).

A estratégia “pensar”, foi mencionada 15 vezes pelos alunos da Sala Regular e 9 vezes pelos alunos da Sala de Recursos (Tabela 14), Pode-se observar que sua maior frequência de respostas aparece nas Tabelas 1 (p.40) e 4 (p.45), pelos alunos da Sala Regular, sobre questões que tratavam das atitudes dos alunos diante da explicação da professora sobre os sons das letras (Tabela 1) e sobre o que fazem para lembrar um conteúdo que a professora ensinou (Tabela 4). Segundo Boruchovitch (1999) e Weistein e Meyer (1983), o ato de pensar está relacionado às Estratégias Cognitivas, pois se relaciona com a seleção de ideias Nesse sentido, o pensar por parte dos alunos pesquisados, ao estar relacionado ao processo de aprendizagem e armazenamento da informação, pode auxiliar na escolha e memorização das letras, como pode ser observado na fala do Aluno 16: *“Eu fico pensando no som das letrinhas”*.

A resposta “escrever” foi mencionada 15 vezes pelos alunos da Sala Regular e 7 vezes pelos alunos da Sala de Recursos (Tabela 14, p. 58). Na Tabela 3 (p.43), foi a segunda ação mais apontada pelos dois grupos no que se referia ao treino e aprendizagem de novos conteúdos dos sons e letras, ao que parece é uma orientação dada pela professora, como fica claro na fala do Aluno 11, corroborando com os estudos de Portilho e Dreher (2012), quando afirmam que muitas ações dos alunos estão baseadas na atitude e referencial do professor, como pode ser observado nas falas descritas a seguir:

“Estudo. Com a mão, escrevendo.” (Aluno M).

“Bom.... a gente escreve e faz ela e também faz ela na apostila...” (Aluno 11).

“Ehh.... eu escrevo e quando eu erro eu apago e tento fazer tudo de novo.” (Aluno 14).

Ainda com relação a “escrever”, a Tabela 7 (p. 50) traz um dado interessante, pois em suas falas fica claro que o ato de escrever é algo tão explorado pela professora que além de ser relacionado ao cansaço na realização das atividades, também foi relacionado ao ato de persistir na tarefa, como pode ser observado nas falas abaixo:

“...Porque daí eu escrevo bastante e fico cansado.” (Aluno A).

“Na verdade meu braço que vai cansando [...] e eu fico escrevendo e uma hora ele começa a doer. O meu braço fica cansado de escrever, aí conto até 20 e volto a escrever.” (Aluno 15).

“Porque às vezes tem que ficar escrevendo demais e a minha mão fica cansada. Paro um pouquinho e faço de novo.” (Aluno 11).

Outro fato interessante quanto à estratégia “escrever” é o que foi demonstrado na Tabela 9 (p. 53), quando foram questionados sobre como estudam em casa os conteúdos que aprenderam em sala de aula, sendo a terceira estratégia mais citada pelos dois grupos, com 4 citações dos alunos da Sala Regular e 2 menções dos alunos da Sala de Recursos, mesmo apresentando dificuldades em relação ao ato de escrever. Dessa forma, mostram que valorizam as orientações repassadas pelas professoras, como pode ser observado em suas falas:

“Eu moro com a minha avó, e ela passa no papel e ela manda eu escrever as coisas, do jeito da tarefa.” (Aluno 4).

“Eu uso um caderno da escola. E vou e escrevo.” (Aluno 17).

“Eu pego um caderno e vou escrevendo.” (Aluno O).

Em relação à estratégia “ler”, na Tabela 3 (p. 43), que tratava sobre o treino dos sons e escrita de novas letras, os alunos da Sala de Recursos a mencionaram mais frequentemente (5 vezes) do que os alunos da Sala Regular (2 vezes). Em contrapartida, na Tabela 9 (p. 53), que tratou sobre como os alunos estudam em casa, os alunos da Sala Regular a mencionaram 4 vezes, enquanto que os alunos da Sala de Recursos a mencionaram 3 vezes. Estes dados podem demonstrar que mesmo os alunos da Sala de Recursos, que apresentam dificuldades de leitura e escrita tentam utilizar esta estratégia como facilitadora do processo de alfabetização.

Tal situação pode-se dar por seguirem as orientações passadas pela professora, como pode ser observado na fala do Aluno A: *“Não uso nada só leio, uso o caderno e leio o que a professora fez na sala de aula.”*, assim como a fala do Aluno 12: *“...a gente começou a aprender.... eu marco e começo a ler.”*

A estratégia “copiar” apresentou maior expressividade nas tabelas 3 (p. 43) e 9 (p. 53), assim como a estratégia “ler”. Porém, os alunos da Sala Regular a citaram mais vezes quando comparados aos alunos da Sala de recursos. Na mesma lógica, quanto ao uso da estratégia “ler”, parece que o uso da estratégia “copiar” também se deu por orientação da professora, como pode ser observado nas falas a seguir:

“A tia passa no quadro e eu faço.” (Aluno 10)

“Eu faço a tarefa, letra de mão, eu copio” (Aluno J)

Quanto à estratégia “fazer tarefa” (Tabela 14, p. 58), os alunos da Sala de Recursos relataram utilizar mais esta estratégia (11 vezes) em relação aos alunos da Sala Regular (2 vezes), especialmente quando a questão tratava sobre como os alunos estudavam em casa (Tabela 9, p. 53). Mais uma vez, pode-se dizer que a utilização desta estratégia está relacionada com a orientação da professora, como pode ser observado a seguir:

“Ah....ela...(silêncio)...todo dia passa tarefa.... eu faço a tarefa que ela passa”. (Aluno O)

“Eu estudo, porque eu faço as tarefas que a ‘prof.’ Manda.” (Aluno H)

A estratégia “memorizar” foi mencionada nas Tabelas 1 (p. 40) e 5 (p. 47), sendo que dentre as estratégias cognitivas foi a que obteve menor frequência de menções, totalizando 3 menções, conforme pode ser visto na Tabela 14. Seu maior número de menções (2 vezes) se deu pelos alunos da Sala Regular, no que se referia à atitude dos alunos diante do não aprendizado de um novo conteúdo (Tabela 5). Ao que parece, quando percebem que não aprenderam um conteúdo novo, utilizam-se da memorização, de forma lúdica, para “decorar” o conteúdo, como pode ser visto na fala da Aluna 12: *“....brinco de professora com as minhas bonecas, falando na minha cabeça...”*.

Em termos gerais, em relação ao uso das Estratégias Cognitivas, ficou claro que os alunos da Sala Regular (31,95%) as utilizam com maior frequência do que os alunos da Sala de Recursos (22,56%). Tal situação pode estar relacionada ao fato

de se sentirem mais motivados em aprender, por observarem que seus desempenhos escolares são satisfatórios e assim acabam por utilizar estratégias diferenciadas para que permaneçam com um desempenho escolar adequado. Parecem perceberem a relação do uso dessas estratégias com o avanço de sua aprendizagem, já que quanto mais estratégico for o aluno melhor será o desempenho escolar do mesmo. (PRATES; LIMA; CIASCA, 2016).

4.2 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

As categorias de resposta “manter a atenção”, “percepção frente às dificuldades de aprendizagem”, e “rememorar” podem ser compreendidas como Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas (Tabela 15, p. 63), pois segundo Pintrich (1999), Zamora; Rubilar e Ramos (2004) se relacionam com o pensar sobre a própria aprendizagem e dessa forma exige maior grau de complexidade do sujeito, pois há a necessidade de utilizá-las para regular o próprio planejamento, sendo que esse tipo de estratégia diz respeito ao planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem.

A categoria “manter atenção” foi apresentada com maior frequência quando os alunos foram questionados sobre suas atitudes em situações em que a professora estava aplicando atividades direcionadas ou fazendo a explicação de algum conteúdo novo (Tabelas 1 – p. 40; 2 – p. 42 e 6 – p. 48). Por um outro lado, em situações de aprendizagem sem direcionamento específico da professora ou ainda em situação que não requeriam explicação da professora, ou seja, em situações que os mesmos tinham liberdade para executarem as atividades por conta própria, a frequência da resposta “manter atenção” diminuiu. Este dado vem confirmar mais uma vez o exposto por Portilho e Dreher (2012), no que se refere à necessidade dos alunos em basear-se na atitude e referencial do professor.

Quanto a categoria de resposta “percebem as dificuldades de aprendizagem” está relacionada ao uso de estratégias metacognitivas e conforme apresentado nas Tabelas 13 (p. 57) e 14 (p. 58) houve um equilíbrio em entre os dois grupos. As estratégias metacognitivas se referem à capacidade de utilizar-se de ações de percepção da própria aprendizagem (PINTRICH, 1999; ZAMORA; RUBILAR; RAMOS, 2004), e que segundo Ribeiro (2003) a importância de seu uso se dá pelo fato de que o primeiro passo para que o aluno possa melhorar seu rendimento

escolar seria identificar as próprias dificuldades diante de uma atividade escolar. Vale ressaltar que os alunos descrevem de forma bem coerente com esta percepção, já que demonstram suas dificuldades de forma clara em suas falas, como pode ser visto a seguir:

“[...] Com as letras [...] eu, tipo quando eu escrevo Ibaiti e coloco outra letra, me confundo.” (Aluno 16).

“Porque eu não sei muito bem, eu esqueço às vezes” (Aluno K).

Ter a capacidade de perceber suas próprias dificuldades é um fator importante para o processo de aprendizagem do aluno, pois segundo Brown (1978) citado por Ribeiro (2003, p. 110):

[...] reconhecer a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou tornar-se consciente de que não se compreendeu algo, é uma habilidade que parece distinguir os bons dos maus leitores. Os primeiros sabem avaliar suas dificuldades e/ou ausências de conhecimento, o que lhes permite nomeadamente, superá-las, recorrendo, muitas vezes, a inferências feitas daquilo que sabem.

Quanto à estratégia “rememorar”, as mesmas constam nas Tabelas 1 (p. 40), 4 (p. 45), 5 (p. 47) e 6 (p. 48). Na Tabela 4, que apresentou as categorias de respostas referente às ações realizadas pelos alunos durante a realização da tarefa de casa, “rememorar” ficou em primeiro lugar, sendo 5 menções dos alunos da Sala Regular e 4 dos alunos da Sala de Recursos. Já nas demais tabelas as menções foram bem reduzidas, limitando-se ao máximo de uma 1 menção por grupo. Em especial, na Tabela 5 foram apresentadas as categorias de resposta frente à atitude dos alunos diante do não aprendizado de um novo conteúdo, os alunos parecem ter a noção de que não aprenderam realmente o conteúdo, já que nem tentam se lembrar dos mesmos. Porém, quando questionados sobre as suas ações para realizarem as tarefas de casa, conforme pode ser visto na Tabela 4, os alunos dos dois grupos a utilizam em número aproximado, o que demonstra que mesmo não tendo aprendido adequadamente um conteúdo, lançam mão desta estratégia quando realizam as tarefas de casa, como pode ser visto na fala do Alunos 15: *“Eu fico lembrando, quando eu lembro eu começo a fazer”*.

Em relação ao uso das Estratégias Metacognitivas, pode-se dizer que sua utilização se apresentou de forma equilibrada entre os dois grupos, pois os alunos da Sala Regular as mencionaram 43 vezes (17,84%), enquanto que os alunos da Sala de Recursos as mencionaram 45 vezes (19,91%), demonstrando discreta diferença de menções entre os dois grupos. Nesta categoria, para a estratégia “manter a atenção”, os alunos da Sala de Recursos apresentaram uma frequência de respostas discretamente maior em relação aos alunos da Sala Regular.

O uso de estratégias metacognitivas, segundo Pintrich (1999), pode auxiliar o aluno na seleção e uso das estratégias cognitivas, o que pode explicar o uso equilibrado entre os dois grupos em relação às estratégias metacognitivas. Pode também estar relacionada à orientação da professora e postura do professor, como prestar atenção durante as aulas e avisar a professora quando percebem estar com dificuldades. (PORTILHO; DREHER, 2012).

Quanto as estratégias mais mencionadas entre as Cognitivas e Metacognitivas, sendo elas “manter a atenção” e “repetir” um fato importante a ser trazido é que as respostas levantadas nesta pesquisa confirmou a abordagem das mesmas pela Teoria do Processamento da Informação, de que, para que se possa adquirir uma informação, manter a atenção permite que a informação possa ser selecionada, transformada e transportada do ambiente externo ao registro sensorial, e em seguida, o mais provável é que se coloque em ação a repetição, para que a mesma possa permanecer tempo suficiente para ser levada até a memória de curta e longa duração. (BZUNECK, 2004; PORTILHO; SÁ KÜSTER, 2006). A ação de manter atenção é considerada uma Estratégia de Aprendizagem Metacognitiva (DEMBO, citado por BORUCHOVITCH, 1999) e que, para Carrasco (2004) auxilia o sistema cognitivo a direcionar-se para a informação considerada importante em cada contexto. Já a ação de repetir é considerada uma Estratégia de Aprendizagem Cognitiva, que faz parte das atividades de ensaio. (DEMBO, citado por BORUCHOVITCH, 1999; WEINSTEIN; MEYER, 1983).

4.3 ESTRATÉGIAS DE ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS

Como pode ser observado na Tabela 15 (p. 63), as estratégias “ter local adequado para estudar” e “ter horário para estudar”, cujas respostas dos dois grupos foram equilibradas, e ainda “persistir na tarefa” que foi mais mencionada pelos

alunos da Sala Regular (10 vezes) e “não se cansar”, também mais citada pelos alunos da Sala Regular (7 menções) estão relacionadas ao uso das Estratégias de Administração de Recursos, que segundo Pintrich (1999) se refere ao conjunto de estratégias que auxiliam o aluno a fazer a gestão do ambiente e dos recursos disponíveis, assim como quando o aluno se esforça para manter-se calmo, não desistir de realizar a tarefa mesmo sendo tediosa ou difícil.

Em relação a “ter local definido para estudar”, pode-se verificar que estão relacionadas com o controle dos aspectos internos do aluno, pois optam por um lugar adequado e que auxilie os mesmos a não perder a atenção na realização da atividade, como pode ser visto na fala do aluno 11, quando diz: *“Na mesa da copa de vidro [...] Porque lá na sala só tem a mesa e no meu quarto tem o computador e eu posso me distrair e lá não.”*

Quanto a “ter horário para estudar”, mencionada de maneira bastante equilibrada entre os dois grupos, com 11 menções de cada um, pode-se verificar que, mesmo não existindo um consenso entre os respondentes sobre um horário, já que em suas respostas houve uma diversidade de horários considerados adequados ou preferidos para a realização das tarefas de casa, o que chama a atenção é que a maioria dos alunos concordam em dizer que preferem um determinado horário, pois se referem à horários em que conseguem ter maior atenção na atividade, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Sim. Depois do almoço. Porque nesse horário não tem nenhum caminhão passando, nem carro, é mais quieto.” (Aluno 9)

“Sim. À noite. Porque eu posso fazer, porque minha irmã está dormindo.” (Aluno 2)

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

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

No que se refere a “persistir na tarefa”, nas Tabela 4 (p. 45) e 5 (p. 47) os alunos da Sala Regular mencionaram utilizar esta estratégia uma e três vezes, respectivamente. Porém, quando questionados sobre o cansaço durante o processo de aprendizagem de um novo conteúdo (Tabela 7, p. 50), os alunos apresentaram uma maior frequência de respostas para esta categoria, sendo 6 menções dos

alunos da Sala Regular e 1 menção dos alunos da Sala de Recursos, como pode ser visto nas falas a seguir:

“Às vezes. É por causa que às vezes passa muita tarefa. Eu continuo fazendo mesmo cansado.” (Aluno 6)

“Às vezes. Porque às vezes tem que ficar escrevendo demais e minha mão fica cansada. Paro um pouquinho e faço de novo.” (Aluno 11)

Dessa forma pode-se observar que os alunos da Sala Regular utilizam esta estratégia com uma frequência superior em relação aos alunos da Sala de Recursos, visto que houve 10 menções dos alunos da Sala Regular em detrimento a 1 menção dos alunos da Sala de Recursos (ver Tabelas 3 – p. 43; 4 – p. 45 e 7 – p. 50). Ao que parece os alunos da Sala Regular compreendem que ao utilizar esta estratégia, de Autorregulação dos Recursos Internos, passam a ter melhor desempenho, pois conseguem se esforçar diante de tarefas e não desistem de realizá-la mesmo sendo tediosa ou difícil. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Quanto a “não se cansar” mais mencionada pelos alunos da Sala Regular (7 vezes) em relação aos alunos da Sala de Recursos (1 vez) (Tabela 7), também foi considerada como um Autorregulação dos Recursos Internos, pois suas falas foram bastante incisivas sobre nunca se cansarem, como a fala do Aluno 1: *“Nunca me canso.”* e do Aluno I: *“Não, nunca.”*. Além disso, estas menções podem estar correlacionadas à promoção da própria aprendizagem, pois acabam por executar melhor suas potencialidades (SISTO et al, 2001).

No geral, percebe-se que em relação às Estratégias de Administração de Recursos os alunos da Sala Regular apresentaram uma frequência maior (19,09%) em relação aos alunos da Sala de Recursos (11,94%), o que denota que os alunos da Sala Regular talvez tenham uma maior compreensão em relação aos alunos da Sala de Recursos sobre a ação de administrar recursos externos e internos, e que estes auxiliam na melhoria do desempenho escolar. (PINTRICH, 1999).

4.4 ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO SOCIAL

Para Boruchovitch e Santos (2015), “pedir ajuda” se enquadram nas estratégias de Autorregulação Social, que trazem as relações interpessoais como a chave para tal utilização, pois a ação que o aprendiz precisa realizar é a de pedir ajuda em caso de dúvidas, assim como estudar em grupo e discutir o conteúdo,

caso sinta necessidade de compreender melhor o conteúdo. Outra interpretação complementar a esta, levando-se em consideração o número de menções por grupo, é o fato de que a ação de “pedir ajuda” pode ser uma orientação realizada pela professora, pois segundo Portilho e Dreher (2012) muitas ações dos alunos estão baseadas na atitude e referencial do professor, o que também pode explicar o maior número de menções realizadas pelos alunos da sala de recursos, já que podem ser orientados a realizar tal ação, tanto pela professora da sala regular, como pela professora da sala de recursos.

Pode-se observar que a estratégia “pedir ajuda” foi a mais apresentada pelos dois grupos, porém com maior frequência pelos alunos que frequentam a Sala de Recursos, com 33 menções (14,60%) e 25 menções (10,37%) pelos alunos da Sala Regular (Tabela 15, p. 63). Vale ressaltar que a mesma é mencionada num maior número de vezes quando a pergunta se relacionava a aprendizagem ou realização de atividade em sala de aula, como pode ser observado nas Tabelas 5 (p. 47) e 8 (p. 52). Porém, quando a pergunta estava relacionada à realização de uma atividade fora da sala de aula, como na realização de tarefas de casa, a frequência do uso da estratégia “pedir ajuda” foi bastante reduzida, como pode ser observado na Tabela 4 (p. 45). Este dado permite fazer algumas interpretações, umas delas seria a possível relação dessa situação com a dificuldade dos mesmos em relação ao uso da Autorregulação Social, que trata sobre pedir ajuda em caso de dúvida (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015) e também a uma possível desvalorização da troca de informações e conhecimento com pessoas que não fazem parte do ambiente escolar, como seus pais ou familiares, já que muitas de suas ações se baseiam na atitude e referencial do professor. (PORTILHO; DREHER, 2012).

4.5 FATOR MOTIVACIONAL

O fator motivacional pode ser observado nas respostas “motivação para aprender”, “motivação extrínseca”, que foram mencionadas de forma equilibrada pelos dois grupos. Em relação à “motivação para aprender”, mencionada nas Tabelas 1 (p. 40) e 12 (p. 56), fica claro que a motivação é uma grande aliada da aprendizagem, pois sem motivação o processo de aprendizagem deixa ter significado. (LEITE et al, 2005), tal situação pode ser observada de forma clara na fala do Aluno M, sobre suas ações e pensamentos quando a professora está

explicando os sons das letras: *“Eu não sei ler, mas penso que quero ler”*. Esta foi a única menção sobre motivação apresentada por aluno da Sala de Recursos (Tabela 1). Já a Tabela 12, que trata sobre gostarem de fazer as tarefas de casa, apresenta um número expressivo de menções em relação à “motivação para aprender”, pois demonstram que se sentem motivados a aprender ao realizarem as tarefas, pois ao fazê-la percebem que aprendem mais, como pode ser observado nas falas a seguir:

“Gosto. Porque eu quero aprender.” (Aluno 16)

“Gosto. Porque valoriza pra gente ‘aprender’.” (Aluno D)

“Sim. Porque têm atividades que eu aprendo.” (Aluno F)

Quanto à “motivação extrínseca”, apenas 1 aluno da Sala Regular relata apresentar esta motivação (Tabela 6, p. 48), quando questionado sobre atenção dos alunos quando a professora estava ensinando um novo conteúdo de alfabetização. Em sua menção, o Aluno 15 relata nunca deixa de prestar atenção, porque quer aprender para deixar sua mãe feliz:

“Nunca. Porque eu quero que minha mãe fique feliz, eu não quero que ela fique triste comigo, eu quero passar de ano e quero que ela fique feliz.”

Ao que parece sua mãe utiliza deste argumento para motivar o aluno a passar de ano no intuito de deixá-la feliz.

Em relação ao Fator Motivacional, pode-se verificar que os alunos dos dois grupos fazem menções sobre motivação de maneira equilibrada, já que os alunos da Sala Regular a mencionaram 17 vezes (7,05%) e os alunos da Sala de Recursos a citaram 15 vezes (6,63%), o que permite dizer que os alunos de uma maneira geral compreendem que a motivação os auxilia em relação à sua aprendizagem. (SISTO et al, 2001). Além disso, a motivação intrínseca se sobressaiu em relação à extrínseca, o que corrobora com os achados dos estudos de Perassinoto; Boruchovitch e Bzuneck (2013) ao evidenciar que a maioria dos alunos, participantes do estudo em questão, utiliza-se e estratégias intrínsecas em detrimento das extrínsecas

4.6 ESTRATÉGIAS DISFUNCIONAIS

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

A resposta “dispersão” chamou a atenção pelo fato de ter sido citada 20 vezes pelos alunos da Sala de Recursos em comparação com as 11 menções dos alunos da Sala Regular, o que demonstra que os Alunos da Sala de Recursos se dispersam com maior frequência do que os alunos da Sala Regular. Conforme pode ser observado na fala do Aluno M: *“Faço bagunça, por isso não aprendo”* que também pode estar relacionada à postura e fala da professora, pois pode estar verbalizando para os alunos que os mesmos não aprendem por fazerem bagunça, e como a professora é vista como a figura de autoridade e de maior conhecimento da sala de aula, o aluno acaba por internalizar a situação posta em sua fala, o que confirma novamente a indicação de Portilho e Dreher (2012), ao indicar que muitas das ações dos alunos são baseadas na atitude do professor.

Outra questão a ser colocada é o modelo de aula adotado pelas professoras, que pode ser um modelo mais tradicional, de reprodução e que acaba por não motivar o aluno a manter atenção e se colocar em uma postura ativa no processo de aprendizagem, o que pode levar a perda da seleção da informação e assim prejuízo para que ocorra a aprendizagem (BZUNECK, 2004). Posto isso, observa-se que a categoria “dispersão” está relacionada à dificuldade em manter a atenção, que pode estar relacionada ao uso insuficiente das Estratégias Metacognitivas, e também das Estratégias de Administração de Recursos, mais especificamente do controle dos aspectos internos, como eliminar distrações do ambiente. (PINTRICH, 1999).

Na mesma linha, as categorias de resposta “brincar” e “conversar” demonstram o uso de ações que prejudicam a aprendizagem dos alunos, assim como a dificuldade de tais alunos em utilizar as Estratégias de Administração de Recursos, mais especificamente dos recursos internos do aluno (PINTRICH, 1999). Estas categorias de resposta foram citadas somente 1 vez cada, somente pelos alunos da Sala de Recursos, que podem ser consideradas como Estratégias Disfuncionais, pelo fato de que estas respostas se deram diante de perguntas que

se relacionavam com as ações dos alunos no momento da explicação de um novo conteúdo em sala de aula (Tabelas 1, p. 40 e Tabela 5, p. 47).

Em relação às Estratégias Disfuncionais, pode-se perceber que os alunos da Sala de Recursos as mencionaram com frequência superior (9,73%) em relação aos alunos da Sala Regular (4,56%), o que permite dizer que os alunos da Sala Regular parecem compreender melhor do que os alunos da Sala de Recursos sobre o prejuízo que tais ações podem trazer ao seu processo de aprendizagem.

Algumas respostas apresentadas pelos alunos não se enquadraram na classificação das estratégias de aprendizagem apresentadas na Tabela 15 (p. 63), como: se cansar, não ter horário para estudar, não sabe o que faz quando se cansa, não ter local definido para estudar, não ter dificuldade, não perceber ter dificuldade de aprendizagem, não estudar em casa e serão apresentadas e discutidas separadamente.

No que se refere a “cansar”, que foi apresentada somente por alunos da Sala de Recursos (2) em relação ao questionamento sobre gostar de fazer a tarefa de casa (Tabela 12, p. 56), indica uma provável dificuldade em utilizar a Estratégia de Administração de Recursos, pois está relacionada com a administração do esforço do aluno, mais especificamente com o controle dos aspectos internos. (PINTRICH, 1999).

Quanto as categorias de resposta, “não ter horário para estudar”, “não ter local definido para estudar”, “não sabe o que faz quando se cansa” pode-se dizer que estas respostas demonstram a dificuldade dos alunos que as citaram em utilizarem-se de ações que envolvam Administração de Recursos, pois não compreendem e não controlam os próprios comportamentos em situação de aprendizagem. (PINTRICH, 1999).

Assim, “não ter horário para estudar”, mencionada 7 vezes em cada grupo e “não ter local definido para estudar”, mencionada 4 vezes somente pelos alunos da Sala de Recursos, demonstram que provavelmente os alunos que fazem estas duas menções não sabem sobre a importância em organizar seu ambiente de estudo.

Quanto a “não sabe o que faz quando se cansa”, citada somente pelos alunos da Sala de Recursos (8 vezes), denota que não administram de forma adequada a Autorregulação dos Recursos Internos (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Segundo Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), tanto as estratégias de aprendizagem mais simples, como as mais complexas precisam ser aprendidas,

requerendo treinamento e ensino específico, recomendado a ser feito com os alunos desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, estes alunos podem não ter aprendido sobre as ações que envolvem a administração de recursos e assim não compreendem a sua importância como facilitadoras para o seu desempenho escolar. Além disso, segundo Da Silva e De Sá (1997), a instrução sobre estratégias de aprendizagem permite aos estudantes superar dificuldades pessoais e ambientais de forma a obter um maior sucesso escolar.

Em relação às respostas “não ter dificuldade”, “não percebem ter dificuldade de aprendizagem”, “não estuda em casa”, demonstra a dificuldade dos alunos com relação ao planejamento, monitoramento e regulação, o que denota terem dificuldade com o uso das Estratégias Metacognitivas, pois há a necessidade de regular o próprio pensamento, principalmente pensar sobre a própria aprendizagem. (PINTRICH, 1999; ZAMORA; RUBILAR; RAMOS, 2004).

Quanto a “não percebem ter dificuldade de aprendizagem” mencionada 3 vezes em cada grupo, como pode ser observado nas Tabelas 13 (p. 57) e 14 (p. 58), demonstra a dificuldade desses alunos em perceberem seus próprios processos de aprendizagem e também a dificuldade que possuem com relação ao uso de Estratégias Metacognitivas. Tais dificuldades podem ser observadas na fala a seguir:

“Não tenho dificuldade” (Aluno J)

Vale ressaltar que o Aluno J é aluno da Sala de Recursos e ao que parece, pelo fato de dizer que não apresenta dificuldade, pode não compreender o motivo pelo qual frequenta esta sala.

No que se refere a “não ter dificuldade” (Tabela 5, p. 47), quando questionados sobre suas atitudes quando percebem o não aprendido, observou-se que a maior parte das menções foi realizada pelos alunos da Sala Regular (5 menções), enquanto que os alunos da Sala de Recursos a mencionaram somente 1 vez. (Tabela 15, p. 63), como pode ser observado em algumas e suas falas, a seguir:

“Acho que nunca tive dificuldade.” (Aluno 5)

“...eu sei, eu acho que sei de tudo.” (Aluno P)

Já a resposta “nada” mais citadas pelos alunos da Sala Regular, com 2 menções em detrimento a 1 menção dos alunos da Sala de Recursos. De acordo com suas falas, “nada” que foi apresentada na Tabela 1, pode estar relacionada a não ter nenhum pensamento durante a explicação da professora, incluindo não estar prestando atenção ao que ela explica, e assim seria considerada como uma Estratégia Disfuncional, já que não estaria se utilizando de nenhuma estratégia para conseguir aprender. Porém, como não deixam claro o que seria esse “nada”, outra reflexão que se pode fazer é a de que podem estar mencionando “nada” com o significado de não estar fazendo nada e somente estar prestando atenção ao que a professora está explicando, o que então seria uma estratégia cognitiva. Nesse sentido, a resposta “nada” poderia ter sido melhor investigada, fazendo com que as respostas e interpretações fossem mais claras.

Quanto às respostas sobre “não pedir ajuda”, apresentada na Tabela 8 (p. 52), sobre pedir ajuda em relação a um conteúdo ensinado pela professora, mencionada de forma equilibrada pelos dois grupos, com 2 menções cada, pode-se dizer que o fato de não pedirem ajuda se relaciona com a dificuldade de utilizarem as Estratégias de Autorregulação Social, que têm nas relações interpessoais a chave para a sua utilização, visto que está relacionada ao ato de pedir ajuda. (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Já em relação à resposta “não aprender”, que foi apresentada na Tabela 5 (p. 47), sobre a atitude dos alunos diante do não aprendizado de um novo conteúdo, pode-se verificar que a mesma foi mencionada somente por alunos da Sala de Recursos. Tal fato pode se dar pelos mesmos internalizarem a fala da professora e até mesmo dos demais que os rodeiam, sobre não aprenderem, o que pode afetar sua motivação para aprender, desmotivando-se e assumindo o fracasso diante do processo de aprendizagem, pois de acordo com Lima et al (2005) a motivação é uma grande aliada na aprendizagem, pois sem motivação o processo de aprendizagem deixa de ter significado.

Outra questão importante a se discutir é a frequência entre os dois grupos em relação a categorias de resposta. Observou-se que os alunos da Sala de Recursos mencionaram com maior frequência “não sabem o que fazem quando se cansam” (8 vezes), sendo que os alunos da Sala Regular não fizeram nenhuma menção para esta categoria. Tal situação pode se dar pela própria dificuldade de aprendizagem que os mesmos apresentam, e também pela falta de orientação sobre como utilizar

estratégias de aprendizagem e ainda pela necessidade de terem orientação da professora para auxiliá-los diante de situações conflitantes, como relata Portilho e Dreher (2012) sobre os alunos tomarem por base a atitude e o referencial do professor.

Ao observar a Tabela 14 (p. 58) e verificar o total de respostas, a diferença entre os dois grupos em relação ao número de menções realizadas pelos mesmos para as Categorias de Resposta que não foram consideradas como Estratégias de Aprendizagem é significativa, pois pode-se verificar que os alunos da Sala de Recursos as mencionaram 33 vezes (14,60%), em detrimento dos alunos da Sala Regular, que as mencionaram 22 vezes (9,12%). De uma maneira geral, pode-se explicar tal fato pela possível falta de orientação e/ou dificuldade dos alunos da Sala de Recursos quanto ao uso das estratégias de aprendizagem, visto que segundo Ribeiro (2003) o primeiro passo para que o aluno possa melhorar o rendimento escolar seria identificar as próprias dificuldades diante de uma atividade escolar e ainda segundo Portilho e Sá Kuster (2006), há de se esclarecer e ensinar aos alunos sobre as estratégias que podem ser utilizadas diante de determinadas tarefas escolares. Além disso, Boruchovitch (1999) ressalta a importância do ensino das estratégias de aprendizagem aos alunos de baixo rendimento escolar, contribuindo para a melhoria da aprendizagem e desempenho escolar dos mesmos.

Contudo, pode-se dizer que os alunos da Sala Regular demonstraram ser mais estratégicos do que os alunos da Sala de Recursos, pois para as três estratégias mais mencionadas por eles (cognitivas, administração de recursos e metacognitivas) apresentaram 166 (75,79%) menções no total, sendo que o total de menções para a três estratégias mais mencionadas pelos alunos da Sala de Recursos (cognitivas, metacognitivas e autorregulação social) foram 123 (63,73%).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, teve como objetivo geral analisar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do 2º. Ano do Ensino Fundamental I da Sala Regular e dos alunos que frequentam a Sala de Recursos que se encontram em processo de alfabetização.

Em relação à pesquisa desenvolvida, alguns pontos podem ser destacados. O primeiro é em relação às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos da Sala Regular. Conforme pode ser observado nesta pesquisa, os alunos da Sala Regular se utilizam com maior frequência das Estratégias Cognitivas, sendo que dentre as ações citadas a que obteve maior número de menções foi a ação de “repetir”. Em seguida as estratégias de aprendizagem mais utilizadas por estes alunos foram as Estratégias de Administração de Recursos, em que “ter local definido para estudar” se sobressaiu em relação às demais. Já as Estratégias Metacognitivas, terceira mais mencionada entre os alunos da Sala Regular, apresentou a ação de “manter a atenção” com maior número de respostas. Os resultados em relação ao uso dessas estratégias, por parte dos alunos da Sala Regular corroboram com os estudos realizados anteriormente, pois demonstra-se que quanto mais o aluno utiliza-se de estratégias de aprendizagem melhor é seu desempenho escolar.

O segundo ponto a se destacar se refere aos achados desta pesquisa em relação à utilização das estratégias de aprendizagem, pelo grupo de alunos que frequentam a Sala de Recursos. Conforme pode ser visto, as Estratégias Cognitivas foram as mais citadas por este grupo, sendo que a ação de “ler” foi a mais citada por eles. Com relação à menção “ler” um dado importante deve ser trazido como parte das considerações deste trabalho, pois estes alunos frequentam a sala de recursos por apresentarem dificuldades relacionadas à leitura e escrita, dessa forma pode-se dizer que a valorização da leitura dentro do ambiente escolar pode estar relacionada com esta menção por parte dos alunos da Sala de Recursos, visto que parecem seguir as orientações dos professores e dessa forma podem interpretar que saber ler é um ponto positivo, por isso a mencionaram com um número expressivo em relação às Estratégias Cognitivas. Em segundo lugar, as estratégias mais citadas foram as Estratégias Metacognitivas, com a resposta “manter a atenção” a mais

citada por este grupo. Já as Estratégias de Autorregulação Social foram citadas em 3º lugar por estes alunos, com 33 menções para “pedir ajuda”.

De acordo com o que foi observado, os alunos da Sala Regular demonstraram ser mais estratégicos do que os alunos da Sala de Recursos. Porém, pode-se dizer que, mesmo sendo menos estratégicos, os alunos da Sala de Recursos parecem compreender a necessidade do uso das Estratégias Cognitivas e Metacognitivas para estruturarem seus processos de aprendizagem, pois foram as duas estratégias mais mencionadas por eles. Este dado instiga a pensar como se dão as diferenças entre os dois grupos, podendo estar relacionada à prática pedagógica da professora de Sala de Recursos, na qual a mesma promova o uso das estratégias metacognitivas.

Outro ponto importante a se considerar é que em relação às menções frente ao fator motivacional, que apresentou-se de forma equilibrada entre os dois grupos, o que é bastante positivo, visto que a literatura mostra que quanto mais motivado, mais empenho o aluno se dispõe a ter no processo de aprendizagem e com isso lançam mão do uso de diversas estratégias de aprendizagem. Já em relação à Autorregulação Social, os alunos da Sala de Recursos a utilizam em maior número do que os alunos da Sala Regular, o que pode denotar suas percepções em relação às suas dificuldades, além de poder ser uma ação alicerçada na orientação da professora, no que se refere a pedir ajuda quando não compreendem um conteúdo.

Pode-se perceber que quando questionados sobre a percepção de cansaço durante a aprendizagem de um novo conteúdo, a metade do grupo da Sala de Recursos pontua que “não sabem o que fazem quando se cansam”. Nesse sentido, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas, para que se possa compreender melhor tal apontamento. Talvez haja necessidade de uma orientação direcionada da professora de forma que eles desenvolvam ações para minimizar o cansaço ou ainda, que o próprio professor reflita sobre um provável excesso de atividades propostas ao grupo, o que precisaria ser redimensionada.

Ao concluir este trabalho, destaco que o repertório de estratégias utilizadas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I em processo de alfabetização, corroboraram com os achados de outras pesquisas em que a utilização e o domínio sobre as estratégias de aprendizagem proporcionam aos alunos que as utilizam um melhor desempenho escolar do que aqueles que não as utilizam regularmente, visto que os dados levantados demonstraram que os alunos da Sala Regular são mais

estratégicos e utilizam-se das Estratégias Cognitivas e de Administração de Recursos em uma frequência significativamente maior do que os alunos da Sala de Recursos e que o papel do professor, diante desta questão é de extrema importância pois podem e devem auxiliar os alunos em relação à utilização das estratégias de aprendizagem, sejam eles com ou sem dificuldades de aprendizagem, visto que os mesmos se baseiam em suas posturas e orientações.

O ensino de estratégias de aprendizagem deveria estar contido no currículo do Ensino Fundamental I, já que se têm comprovações científicas sobre os benefícios de sua utilização em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, programas de formação continuada para os professores deste nível de ensino deveriam incluir o constructo sobre Estratégias de Aprendizagem para que esta formação possa auxiliar verdadeiramente os professores em suas práticas pedagógicas e também no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Pode-se considerar que uma das limitações deste estudo se refere à utilização apenas de um questionário como instrumento de coleta de dados, sendo que a inclusão de momentos de observação em sala de aula, assim como análise do material elaborado pelos mesmos, possibilitaria uma análise mais robusta e confronto dos dados apresentados pelos alunos e os dados observacionais.

Quanto às dificuldades encontradas, considero importante mencionar a escassez de produção quanto à aprendizagem e o uso de estratégias em crianças em processo de alfabetização, uma vez que nos últimos 10 anos, no Brasil, somente dois trabalhos foram localizados, que puderam contribuir diretamente com a presente pesquisa, por tratarem de questões afins. Os demais trabalhos encontrados relacionam-se com questões gerais sobre leitura, escrita e matemática do Ensino Fundamental e não especificamente em relação ao processo de alfabetização.

O trabalho pedagógico com os alunos da Sala de Recursos precisa dar suporte para que o aluno sinta-se seguro diante do processo de aprendizagem, e isso só será possível se o professor lhe ensinar formas de aprender a aprender, pois assim, seu processo de aprendizagem será mais estruturado e pautado em ações que verdadeiramente venham a valorizar o seu esforço e a sua produção no intuito de alcançar um desempenho escolar melhor.

Da mesma forma, os professores que trabalham com alfabetização, devem possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia frente ao seu processo de

aprendizagem, dando-lhes segurança por meio de ensinamentos que os ajudem a se tornarem autônomos e ativos em sua aprendizagem, como com o uso adequado das estratégias de aprendizagem, o que possibilitará uma aprendizagem significativa e os deixará mais seguros em relação ao processo de aprendizagem. A leitura e a escrita, quando bem aprendidas e desenvolvidas, são capazes de transformar os alunos em verdadeiros cidadãos autônomos e críticos, já que este é um dos grandes objetivos da educação.

REFERÊNCIAS

ALLIPRANDINI, P. M. Z.; SILVA, M. A. F. O Processamento de informação de professores egressos de instituições do norte do Paraná em relação à Teoria do Processamento da Informação e suas implicações educacionais. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, São Paulo. v. 8, n. 4, 2014, p. 988-1005.

ANA 2016 – Avaliação Nacional da Alfabetização. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: março de 2018.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. The control of short-term memory. **Scientific American**, v. 225, n. 2, 1971, p. 82 – 90.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5a ed. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, 1999, p. 361-376.

_____. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: SISTO, et al (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes. 2001, p. 40-59.

_____. E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.), **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola Petrópolis**. 2 ed. RJ: Editora Vozes, 2004, p. 55-88.

BORUCHOVITCH, E., et al. Estudo preliminar para construção de uma escala de estratégias de aprendizagem infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, 2006, p. 297-304.

BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. A. **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de Aprendizagem: conceituação e avaliação. Em NORONHA, A.P.P; SISTO F.F. (Org.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor. 2006, p. 107-124.

_____. Psychometric studies of the learning strategies scale for University Students. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, 2015, p. 19-27.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por Processamento da Informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A (Org.) **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36. (Original publicado em 2001)

CARRASCO, J. B. Estratégias de aprendizagem. Madrid: Rialp, 2004.

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, 2004, p. 15-24.

_____. As Estratégias de Aprendizagem de Alunos Repetentes do Ensino Fundamental. **Psicologia e Pesquisa**, v.4, n.1, 2010, p. 31-39.

COSTA, A. B.; ZOLTOWISKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; VON HOHENDORFF, J. (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

CRUVINEL, M; BORUCHOVITCH, E. Sintomas Depressivos, Estratégias de Aprendizagem e Rendimento Escolar de Alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, v. 9, n. 3, set./dez. 2004, p. 369-378.

DA SILVA, A.L.; DE SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 1997.

DEMBO, M.H. **Motivation and learning strategies for college success**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

DIAS LOPES, L. F. **Apostila Estatística**. Departamento de Estatística. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2003.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; BUELA-CASAL, G. Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, n. 9, 2009, p. 329-344.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v.34, n.10, 1979, p.906-911.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Metacognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no Jogo, Estratégias de Aprendizagem e Compreensão na Leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, 2005, p. 319-326.

LEITE, E. C. R., et al. Influência da Motivação no Processo Ensino-Aprendizagem. **Akrópolis**, v. 13, n.1, 2005, p. 23-29.

LORANGER, A.L. The study strategies of successful and unsuccessful high school students. **Journal of Reading Behavior**, v. 26, n.4, 1994, p. 347-360.

MANZINI, E. J. A. Entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, n.1, 1990/1991, p. 149-158.

MARTINS, C. C. (org). **Consciência Fonológica e Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOURA, E.V.X. **Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Assis. 1992.

NEVES, D. A. B. Meta-aprendizagem e Ciência da Informação: uma reflexão sobre o ato de aprender a aprender. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 3, 2007, p. 116-128.

OLIVEIRA, K.L. **Escala de Estratégias de Aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.25, n.4, 2009, p. 531-536.

_____. **Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – EF**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010

_____. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. **Psico**, v. 42, n. 1, 2011.

ONATSU-ARVILOMMI, T.; NURMI, J.E.; AUNOLA, K. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. **Learning an Instruction**, v.12, 2002, p. 509-527.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **INSTRUÇÃO Nº 015/2008 - SUED/SEED**. Estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS para o Ensino Fundamental - séries iniciais, na área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos. Curitiba: SUED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO Nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016.

PERASSINOTO, M.G.M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. Estratégias de Aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicopedagógica**, v. 12, n. 3, 2013, p. 351-359.

PINTO, A.C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (Ed). **Educação, cognição e desenvolvimento: textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, 2001.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, n. 31, 1999, p. 459- 470.

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

_____. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTILHO, E.M.L.; SÁ KÜSTER, S. M. G. Estratégias de Aprendizagem da Criança em Processo de Alfabetização. **Rev. Psicopedagogia**. v. 23, n.70, 2006, p. 23-29.

PORTILHO, E.M.L.; DREHER, S.A.S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, 2012, p. 118 – 196.

PRATES, K.C.R.; LIMA, R.F.; CIASCA, S. M. Estratégias de Aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do ensino fundamental I. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n. 100, 2016, p. 19-27.

PURDIE, N.; HARTTIE, J. Cultural differences in the use of strategy for self-regulated learning. **American Educational Reserarch Journal**, v. 33, n.4, 1996, p. 845-871.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.1, 2003, p. 109-116.

SACALOSKI, M., ALAVARSI, E.; GUERRA, G. R. **Fonoaudiologia na Escola**. São Paulo: Lovise, 2000.

SANTOS, A. A. A., ZERONINI, R. Escalas de metas de realização como medida da motivação para a aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 44, n.2, 2010, p. 291- 298.

SERAFIM, T.M. **As Estratégias de Aprendizagem de Alunos do Ensino Fundamental: Uma análise por gênero, série escolar e idade**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da 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. **VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional [CD-ROM]**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São João Del Rei. 2007

SIMÃO, A. M. V. Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. Em MIRANDA, G. L.; BAHIA, S. (Org.) **Psicologia da Educação: Temas de**

desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'água. 2005, p. 263-287.

SISTO, et al (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes. 2001.

SOUSA, P.M.L. **Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional.** 2006. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0295.pdf> Acesso realizado em: março de 2018.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o problema de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M; M. P. R., SOUZA. **Psicologia Escolar em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Editora UFPR, n. 36, 2010. p. 95-107.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, v. 17, n.2, 2013, p. 279-288.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

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

_____. The teaching of learning strategies. In. WITTRICK, M. (Org.). **Handbook of research on teaching.** New York: Macmillan. 1986, p. 315-327.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. **New directions for teaching and learning**, n. 126, 2011, p. 45-53.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4a ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAMORA, M. E. C.; RUBILAR, F. C.; RAMOS, H. L. Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía em enseñanza media de La universidad del bío-bío. **Theoria**, vol. 13, 2004, p 103-110.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, v. 31, 1994, p. 845-862.

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, 1986, p. 614-628.

APÊNDICES

APÊNCIDE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Quando a professora está explicando o som das letrinhas, o que você fica fazendo ou pensando?
- 2) Quando a professora está ensinando alguma atividade da apostila na sala de aula, o que você faz nessa hora?
- 3) A professora explica que cada letrinha tem um som e um jeito de escrever. O que você faz para treinar / aprender essas letrinhas?
- 4) Quando você está em sua casa, e precisa fazer alguma tarefa sobre as letrinhas, o que você faz para tentar lembrar o que a professora ensinou?
- 5) Quando a professora está ensinando uma letrinha nova (que você ainda não conhece) você consegue perceber quando não está aprendendo? O que você faz quando isso acontece?
- 6) Quando a professora está ensinando uma letrinha/palavrinha/ nova, você presta atenção em outra coisa?
 nunca
 às vezes sempre. Por que você faz isso?
- 7) Você se cansa quando está aprendendo letrinhas ou palavrinhas novas?
 nunca
 às vezes sempre. Porque você acha que se cansa? O que você faz quando isso acontece?
- 8) Você pede ajuda a alguém quando não entende alguma letrinha/palavrinha que a professora explicou?
 nunca
 às vezes sempre. Por que você pede ajuda?
- 9) Você costuma estudar em casa as letrinhas/palavrinhas/textos que você aprendeu em sala de aula?
 nunca
 às vezes sempre. Como você estuda?

10) Onde você costuma estudar em sua casa? Você acha que este lugar te ajuda a estudar melhor? Por que?

11) Você costuma fazer a tarefa de casa “sempre” em um mesmo horário? Que horário você prefere? Por que você prefere esse horário?

12) Você gosta de fazer a tarefa de casa? Por que?

13) Você sente alguma dificuldade quando está aprendendo a ler e escrever?

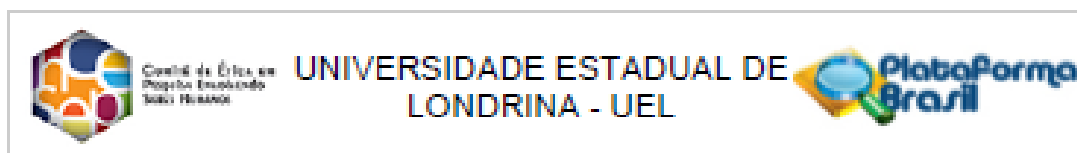
nunca

às vezes sempre. Como é esta dificuldade?

ANEXOS

ANEXO A

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Pesquisador: FABIANE DE OLIVEIRA MELLO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77229817.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.310.917

Apresentação do Projeto:

O projeto em questão trata de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - PR. Abordará as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em processo de alfabetização das séries Iniciais do ensino fundamental I e também pelos alunos do mesmo ano que frequentam Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

Tem como objetivo geral identificar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em fase de alfabetização, do Ensino Fundamental I das escolas públicas municipais de Ibaté – PR. A amostra será retirada da população de alunos do 2º ano do ensino fundamental. A partir da identificação das mesmas, será realizada uma análise correlata das estratégias encontradas e utilizadas por crianças com dificuldades de aprendizagem pertinentes ao processo de alfabetização, que frequentam

Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I e que estejam matriculados no mesmo ano. A pesquisa

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep088@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.310.917

será realizada por meio de um Estudo de Casos, com a utilização de entrevista semi-estruturada, de caráter qualitativo. O tratamento dos dados será realizado por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em fase de alfabetização, com e sem dificuldades em relação à

aquisição da leitura e da escrita, matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas municipais de Ibatí – PR

Objetivo Secundário:

Verificar quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em processo de alfabetização com e sem dificuldade de aprendizagem

de leitura e escrita; Investigar o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos em questão; Analisar o uso das estratégias de

aprendizagem realizadas pelos alunos do mesmo nível de ensino, que frequentam Sala de Recursos Multifuncional do Tipo I, com dificuldades de leitura e escrita e a partir disso, comparar tais achados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos foram apresentados e devidamente esclarecimentos na condução ética dos mesmos, sendo eles:

"Os riscos serão mínimos, tais como: fadiga, cansaço, indisposição. Gostaria de deixar claro que a entrevista será automaticamente encerrada caso ocorra qualquer um dos apontamentos anteriores, assim como outros que não foram previstos e que arcarei com o ônus de possíveis atendimentos ou encaminhamentos a partir de tais situações."

Quanto aos benefícios, da mesma forma estão satisfatórios, sendo eles "Benefícios:

Os benefícios não serão diretos, mas indiretamente se relacionam com os ganhos acerca do levantamento dos dados desta pesquisa para a

melhoria das práticas pedagógicas, de forma a estruturá-la de acordo com as necessidades e habilidades das crianças para a aprendizagem da

leitura e da escrita e com isso favorecer as práticas e a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização."

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep088@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.310.917

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trabalho que demonstra bastante relevância na alfabetização de crianças.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados corretamente, sendo eles: folha de rosto devidamente assinada pela coordenadora do Programa do Mestrado; Informações Básicas do Projeto preenchida corretamente; Declaração de concordância da Secretaria Municipal de Educação de Ibiti, assinada pela Secretaria Municipal de Educação; Apresentação do TCLE para os pais dos alunos, com todas as informações éticas necessárias; e apresentação do arquivo completo da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se que o projeto de pesquisa encaminhado está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_960686.pdf	20/09/2017 15:56:48		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosiofabiane.pdf	20/09/2017 15:56:05	FABIANE DE OLIVEIRA MELLO	Aceito
Outros	declaracaodeconcordancia.pdf	12/09/2017 16:16:55	FABIANE DE OLIVEIRA MELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	04/09/2017 16:46:31	FABIANE DE OLIVEIRA MELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/09/2017 16:45:26	FABIANE DE OLIVEIRA MELLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 59.057-070

Município: LONDRINA

E-mail: cep208@uel.br



Centro de Estudos em
Desenvolvimento
Humano

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.310.917

LONDRINA, 02 de Outubro de 2017

Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-070

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

“ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”

Prezado(a) Senhor(a): Pai ou Responsável

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **“ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”**, a ser realizada nas dependências da Secretaria Municipal de Educação de Ibaiti - PR. O objetivo da pesquisa é **“compreender como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças durante a alfabetização”**. A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **serão feitas algumas perguntas para a criança sobre como ela aprende e as respostas serão gravadas por meio de um gravador. As gravações com as respostas serão arquivadas pessoalmente pela pesquisadora, para possíveis pesquisas futuras, sem identificação das crianças entrevistadas.**

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta e possíveis pesquisas futuras, sob o mesmo tema e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são de contribuir para o entendimento das estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças no processo de alfabetização e com isso, auxiliar o professor a elaborar práticas pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos alunos para a alfabetização. Quanto aos riscos, gostaríamos de deixar claro que são mínimos, sendo que quando existente, poderá ser cansaço da criança durante a

entrevista. Nesse caso, a criança será amparada pela pesquisadora e a coleta de dados será interrompida.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o (a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá me contatar (**Fabiane de Oliveira Mello, Rua Antônio de Moura Bueno, 164. Centro. Ibaiti – PR. Tel. [3546-2715 e 99965-6384] e-mail: fabianefono@hotmail.com**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Fabiane de Oliveira Mello

RG: 6.450.230-1

_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO C

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu **Fabiane de Oliveira Mello**, brasileira, casada, fonoaudióloga e pedagoga, inscrita no CPF/ MF sob o nº 004.857.399-09, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, a que tiver acesso nas dependências das Escolas Municipais, da Secretaria Municipal de Educação de Ibaiti – PR.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar-me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação dos itens, acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Local, 04/ 09/ 2017.

Ass. _____
Fabiane de Oliveira Mello
Pesquisadora Responsável

ANEXO D

DECLARAÇÃO DE COMPROMETIMENTO DE CONSERVAÇÃO DE
INFORMAÇÕES POR TEMPO INDETERMINADO

Fabiane de Oliveira Mello
Aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de
Londrina– UEL.

Ilma. Sra.

**Profa. Dra. ALEXANDRINA APARECIDA MACIEL
COORDENADORA DO COMITE DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES
HUMANOS - UEL**

D E C L A R A Ç Ã O

Eu, Fabiane de Oliveira Mello, aluna do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, declaro para o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/UEL- que me comprometo a conservar por tempo indeterminado, com o devido sigilo, os dados oriundos da coleta de dados com os participantes do presente protocolo de pesquisa que coordenarei, e que está em avaliação por este Comitê, intitulada “**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM UTILIZADAS POR ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**”, em conformidade com a Resolução CNS 510/2016.

Declaro, ainda, que os referidos dados serão utilizados apenas e tão somente em futuras publicações decorrentes da pesquisa que ora tramita.

Londrina, 04 de setembro de 2017.

Atenciosamente,

Fabiane de Oliveira Mello