

Desempeño escolar y uso de estrategias de aprendizaje: un análisis de la educación primaria

Recibido: 14 agosto 2020

Corregido: 11 noviembre 2020

Aprobado: 21 noviembre 2020

*Da Silva Toledo Moura,
Unidade do Vale do Sapucaí
Correo: neidedebritocunha@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4945-4495*

*Ana Carolina and De Brito Cunha Neide
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Correo: anaacaroliina17@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4866-1302*

Resumen

Teniendo en cuenta que la literatura en el área destaca la correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el buen desempeño escolar, este artículo busca verificar la correlación entre estas habilidades en estudiantes de primaria de una escuela del sur de Minas Gerais - Brasil. El instrumento utilizado fue la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para la Educación Primaria, de Boruchovitch y Santos (2010) y como medida de desempeño se utilizaron los promedios obtenidos en las asignaturas de portugués y matemáticas del 1er y 2do bimestre del curso escolar. Los resultados indicaron que no existe correlación entre el uso de estrategias y el desempeño escolar, contrario a la literatura. Se encontró que las estudiantes de la muestra informaron usar más estrategias de aprendizaje que los estudiantes y los mayores demostraron usar menos estrategias que los estudiantes más jóvenes. Los datos son discutidos a la luz de la literatura.

Palabras Clave:

Desempeño escolar,
estrategias de aprendizaje,
Educación primaria

School performance and use of strategies of learning: an analysis of the primary education

Abstract

The literature in the area emphasizes the interrelation between the use of cognitive and metacognitive strategies of learning and the good school performance, this article thinks about how to verify the interrelation between these skills in students of primary of a school of the south of Mines Gerais - Brazil. The used instrument was the Scale of Evaluation of Strategies of Learning for the Primary education, of Boruchovitch and Santos (2010) and since measurement of performance there were used the averages obtained in the subjects of Portuguese and mathematics of the 1er and 2nd bimestre of the school course. The results indicated that interrelation does not exist between the use of strategies and the school performance, opposite to the literature. One found that the students of the sample informed to use more strategies of learning that the students and the biggest demonstrated to use less strategies than the youngest students. The information is discussed in view of the literature.

Keywords:

School performance, strategies of learning and primary education.

Introdução

No contexto escolar, a maioria dos estudantes deseja alcançar bons resultados nas provas por seu impacto na autoestima e pelas recompensas advindas da família e da escola, que atuam como reforçadores. O fato de não alcançar resultados positivos acaba por impactar a esperança de conseguir aprender, causando desânimo. Na atualidade, as exigências quando a busca de empregos, tem levado os pais e exigirem o máximo de seus filhos. Nessa direção, Boruchovitch e Santos (2009) ressaltam que o fato de alunos que usam estratégias de aprendizagem terem um bom rendimento escolar é incontestável. Sendo assim, as escolas devem não apenas ensinar seus conteúdos, mas também ensinar os alunos serem autores em seu processo de aprender, visto que Dembo (2004), afirma que o desempenho é influenciado pelo uso de estratégias.

Da Silva e De Sá (1997) complementam afirmando que alunos que até mesmo alunos que apresentam baixo rendimento podem se beneficiar com o uso de estratégias, superando suas dificuldades pessoais e ambientais. Para utilizá-las da melhor maneira é necessário conhecê-las e saber como usá-las para então colocá-las em prática.

Serafim e Boruchovitch (2010) ao investigarem sobre o uso da estratégia de pedir ajuda de 159 alunos de ambos os sexos, de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, concluíram que as meninas se mostram mais propensas a usar essa estratégia do que os meninos. Os dados foram coletados por meio da escala *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* (Newman, 1990), traduzida e adaptada por Serafim e Boruchovitch (2007).

Costa e Boruchovitch (2010) realizaram uma pesquisa com 155 estudantes, sendo que 68 já haviam repetido a série escolar pelo menos uma vez. Os instrumentos utilizados foram a *Entrevista Individual Estruturada* (Self-Regulated Learning Interview Schedule – Zimmerman; Martinez - Pons, 1986) e os dados sobre as estratégias de aprendizagem foram coletados por meio de uma entrevista individual estruturada, composta por 16 perguntas abertas. Foi possível concluir que as estratégias de aprendizagem citadas pelos alunos repetentes nas situações verificadas foram mais pobres e menos funcionais do que as utilizadas pelos alunos que não tinha repetido o ano.

Lins, Araújo e Minervino (2011) analisaram as estratégias utilizadas por 491 alunos do 6° ao 9° ano. O instrumento utilizado foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem de Boruchovitch e Santos, validada por Oliveira (2008). Os pesquisadores concluíram que os alunos não repetentes, as meninas e os alunos mais novos obtiveram maior pontuação na escala.

De acordo com Capellini et al. (2004), o rendimento baixo, pode não significar dificuldades de aprendizagem, mas é o sinal de alerta para analisar que está acontecendo com o aluno, levando em consideração especialmente a leitura, a escrita e a matemática. Os pais e educadores precisam se atentar para o rendimento para intervirem o mais rápido possível. Nesse sentido, Siqueira e Gurgel-Giannett (2011) afirmam que, diante da criança com mau desempenho escolar, é necessário buscar a causa, podendo esta ser ambiental (fator extrínseco) ou individual (intrínseco) e, a partir disto, elaborar a melhor intervenção.

O presente estudo traz como grupo amostral os alunos do Ensino Fundamental II, que se encontram no período da adolescência, fase esta em que segundo Davim et al. (2009) o aluno gosta da escola na proporção em que gosta dos grupos de pares em que está inserido. Cavenaghi e Bzuneck (2009) complementam que a motivação dos estudantes diminui quando estão nas fases finais do Ensino Fundamental. Os adultos próximos a eles percebem uma queda na curiosidade e energia, tornando-os apáticos e até mal-humorados. Entretanto, não são todos os alunos que estão desmotivados para estudar, visto que existem os que se engajam nas tarefas escolares.

Uma possível saída para a falta de motivação seria proporcionar-lhes a possibilidade de aprenderem a se engajar, serem automotivados, orientados para cumprir suas metas e ser agente do seu próprio processo de aprendizagem, conceito este que pertence a Teoria Social Cognitiva.

Marco Teórico

Autorregulação da aprendizagem

A Teoria Social Cognitiva considera os indivíduos como sendo auto-organizados, autorreflexivos, proativos e autorregulados, não sendo apenas moldados pelos fatores ambientais. Além disso, o sujeito é capaz de ser um agente influenciador do próprio funcionamento e de sua vida escolar, não permitindo que fatores externos como nível socioeconômico, estruturas educativas e familiares afetem seu comportamento, estados emocionais e aspirações quanto ao futuro (Bandura et al., 2008).

Sobre o conceito de autorregulação, de acordo com Bandura et al. (2008), é um mecanismo de controle consciente que rege as ações, cognições e emoções e com o foco no cumprimento de metas elaboradas pelo sujeito. No aspecto educacional, segundo Serafim e Boruchovitch (2010), os estudantes autorregulados são beneficiados pelo conhecimento de outros para que possam lidar com suas dificuldades de aprendizagem.

Zimmerman (2000) elaborou um modelo cíclico para a autorregulação da aprendizagem formado por três fases, sendo elas : 1) fase de planejamento, em que ocorre a elaboração de estratégias a fim de alcançar as metas estabelecidas; 2) fase de monitoramento, na qual o planejamento é executado e ocorre o monitoramento constante; 3) fase de autorreflexão, em que a interpretação e avaliação do processo pode auxiliar o estudante a mudar seus comportamentos na próxima fase de planejamento.

Zimmerman (1989) já havia preconizado que a fase inicial do ciclo se relaciona à preparação para realizar a tarefa, envolvendo a análise da atividade e crença de automotivação. A segunda fase, também conhecida como fase de controle ou desempenho, são utilizadas estratégias de aprendizagem. Por fim, na terceira fase ocorre o autojulgamento e autorreação pelo sujeito, para que o processo seja avaliado, refletindo sobre o processo de aprender, modificando o que for necessário na próxima vez em que o ciclo for iniciado.

Sendo assim, a autorregulação da aprendizagem auxilia o aprendiz no decorrer de seus anos escolares, por meio de métodos utilizados de modo sistemático. Os alunos devem planejar, monitorar e agir de acordo, utilizando estratégias adequadas. Sendo assim, a utilização de estratégias de aprendizagem é de suma importância para que a aprendizagem seja autorregulada, proporcionando ao estudante a oportunidade de alcançar seus objetivos.

Estratégias de Aprendizagem

De acordo com Boruchovitch (1999) é necessário que haja a compreensão dos alunos sobre estratégias de aprendizagem como sendo atitudes, comportamentos e técnicas cujo objetivo é aprender. Envolve ações para armazenar e recordar o conteúdo estudado, bem como para monitorar a aprendizagem e desenvolver a consciência sobre ter ou não aprendido determinado assunto (Boruchovitch, 1999).

Para que as estratégias de aprendizagem sejam úteis, o aluno necessita conhecê-las, saber quando utilizá-las e para quê servem, para então conseguir otimizar seus estudos. As estratégias de aprendizagem, segundo Boruchovitch (1999), podem ser classificadas como estratégias cognitivas e metacognitivas. Conforme Dembo (2004), as estratégias cognitivas têm as seguintes classificações:

Estratégias de ensaio: envolve copiar o conteúdo, anotar o que foi dito pelo professor, utilizar cartões para tomar notas, sublinhar o texto, entre outras. Para Boruchovitch (1999), as estratégias de ensaio se referem a repetição do conteúdo por meio da fala e da escrita.

Estratégias de elaboração: auxiliam na retenção, vinculando informações novas com as informações já existentes na memória de longa duração. São úteis para memorizar categorias, sequências ou grupos de itens. Tais estratégias estão relacionadas à realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material já conhecido. Como exemplos dessa estratégia temos: resumir, elaborar anotações, responder perguntas (Boruchovitch, 1999).

Estratégias Organizacionais: em que o aluno se torna consciente da estrutura organizacional do conteúdo, fazendo um esquema, por exemplo (Boruchovitch, 1999).

Segundo Boruchovitch (1999), as estratégias metacognitivas se referem a capacidade do sujeito em saber se compreendeu ou não o conteúdo e podem ser divididas em:

Autoconhecimento sobre capacidades, limitações, preferências etc.;

Conhecimento sobre a tarefa a ser realizada;

Conhecimento sobre quando, por que e quais as estratégias adequadas para cada situação.

Segundo Boruchovitch (2014), intervenções em estratégias resultam em melhoria do desempenho escolar e ajudam na regulação de aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais, principalmente se envolverem apoio afetivo e motivacional. Um aluno com bom desempenho escolar, além de saber usar estratégias de aprendizagem, também é capaz de dizer quando não compreendeu algum conteúdo, pois utiliza estratégias metacognitivas (Boruchovitch, 1999).

O mais adequado seria que as estratégias fossem ensinadas ao longo dos anos escolares, aumentando aos poucos a dificuldade das tarefas (Costa; Boruchovitch, 2019). O professor deve solicitar o uso dessas habilidades em atividades específicas e oferecer oportunidade para a prática, bem como enfatizar a importância do automonitoramento da compreensão, da motivação e do controle emocional, lembrando-os sempre da relevância do uso de estratégias de aprendizagem para a eficácia do aprendizado (Pressley et al., 1995).

De acordo com a literatura, o desempenho escolar pode ser influenciado pelo uso de estratégias de aprendizagem e os alunos que conhecem e sabem como utilizá-las apresentam melhores resultados acadêmicos de modo geral. Diante do exposto, neste artigo são apresentados alguns resultados encontrados por uma pesquisa realizada em nível de mestrado, cujo objetivo principal foi verificar a relação entre desempenho escolar e uso de estratégias de aprendizagem por alunos de Ensino Fundamental II de uma escola particular de uma cidade do Sul do Estado de Minas Gerais. Objetivos específicos foram traçados para verificar as variáveis sexo, idade e ano escolar.

Material y metodología

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram:

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010a), com 31 questões. A escala é composta por 3 fatores: estratégias cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 20); estratégias metacognitivas (itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, e 30), tendo estes pontuação invertida. Cabe destacar que o fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, se refere à ausência de atitudes que prejudicariam os estudos e são, por isto, disfuncionais. Esses componentes apresentaram eigenvalues acima de 1,0, capazes de explicar 31,14% da variância total. As cargas fatoriais variaram entre 0,38 e 0,70 e o alfa de Cronbach da escala toda foi de 0,79 (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010b). As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala Likert de três níveis (0 “nunca”, 1 “às vezes”, e 2 “sempre”). A pontuação pode variar de 0 a 62 pontos, sendo que quanto mais alto o escore maior o número de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010b).

Média das notas das matérias de Língua Portuguesa e Matemática do 1º e 2º bimestres de 2018 dos participantes.

Procedimentos

Para dar início a coleta de dados, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí- Pouso Alegre, que emitiu parecer favorável à sua realização sob a CAAE - 92653918300005102. A presente pesquisa respeitou os padrões éticos de conduta, conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Población y muestra

Participaram do estudo 103 alunos entre 11 e 14 anos de idade, matriculados no Ensino Fundamental II de uma escola particular no Sul de Minas Gerais no período matutino. A amostra é formada por 55 meninos e 48 meninas distribuídos em quatro turmas: duas de 6º ano, uma de 7º ano e uma de 8º ano. Do total da amostra 48,5% cursavam o 6º ano, 28% cursavam o 7º ano e 23,5% cursavam o 8º ano.

Presentación, análisis e interpretación de los resultados

O objetivo geral desta pesquisa foi verificar a relação entre desempenho escolar e uso de estratégias de aprendizagem por alunos de Ensino Fundamental II. Segundo com Costa e Boruchovitch (2004), diversos estudos sugerem que utilizar estratégias de aprendizagem é muito importante para melhoria do aprendizado e do desempenho escolar.

Os resultados da pesquisa aqui relatada, porém, demonstraram que, neste grupo amostral, não houve correlação entre os constructos, contrariando a literatura sobre o assunto. As prováveis causas para a falta de correlação podem ser as características dos participantes, como a falta de engajamento para responder a escala e a falta de entendimento de todos os itens. Além disso, os participantes demonstraram uma tendência a neutralidade por marcarem o item “às vezes” em 45, 6% das respostas da escala, enquanto “sempre” obteve 36, 8% das respostas e “nunca” obteve 17,6%. O fato de a escala conter apenas de três opções de resposta pode causar essa tendência. Diante disso, grande parte dos alunos revelou utilizar estratégias “às vezes”, evidenciando que, apesar de conhecer e saber como utilizá-las não as usam com a regularidade necessária. Além disso, alguns estudantes nunca usam determinadas estratégias, o que, segundo Lins, Araújo e Minervino (2011), pode ser explicado pelo fato de não estarem familiarizados a estas estratégias ou por não as perceberem como importantes, necessitando de intervenções pedagógicas sobre o assunto.

Outra questão a respeito da escala é que no aspecto de ausência de estratégias

metacognitivas disfuncionais, o que pode ser considerado disfuncional para alguns estudantes ou grupos, pode não ser para outros. Estes pontos podem ter contribuído para que não houvesse correlação entre estratégias de aprendizagem e desempenho escolar, ao contrário dos estudos de Prates, Lima e Ciasca (2016), Costa e Boruchovitch (2015), Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009), entre outros.

Para que o primeiro objetivo específico fosse alcançado, as estatísticas descritivas das médias das disciplinas de Português e Matemática foram elaboradas, para medir o desempenho escolar. Foram calculadas também as pontuações dos fatores e média geral da Escala de Estratégias de Aprendizagem – Ensino Fundamental (EEA-EF). Para que fosse possível comparar, a soma dos itens foi dividida pelo número de itens. A Tabela 1 apresenta esses resultados.

Tabela n° 01: Estatísticas descritivas das pontuações dos fatores e geral da EEA-EF e disciplinas

	Português	Matemática	Cognitivas	Metacognitivas	Ausência de Disfuncionais	Total Estratégias
Média	6,97	6,79	0,94	1,41	1,22	1,16
Desvio Padrão	1,12	1,12	0,38	0,29	0,29	0,23
Mínimo	3	4	0,09	0,71	0,23	0,48
Máximo	10	9	1,82	2,00	1,77	1,65

Cabe ressaltar que medir o desempenho escolar não é simples. Na presente pesquisa foram utilizadas as notas de Língua Portuguesa e Matemática como tal medida assim como nos estudos de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008), Dias, Enumo e Turini (2006), Pereira (2006), Bartholomeu et al. (2016) e Ferraz, Santos e Almeida (2019). Essa escolha foi feita por essas disciplinas servirem de base para o aprendizado das diversas áreas do conhecimento ao longo dos anos escolares como Ciências Exatas, Biológicas e Humanas (BRASIL, 1997a; 1997b). Tais disciplinas também são avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo é verificar o desempenho dos estudantes e a qualidade da Educação Básica brasileira (INEP, 2017).

Ao analisar os resultados, verifica-se, na Tabela 1, que a média dos alunos na disciplina de Matemática ($M = 6,79$) foi menor que a de Português ($M = 6,97$) e que o desvio-padrão para ambas foi de 1,12. Cabe destacar que a nota máxima possível de acordo com o regimento da escola em questão é 10 e a média necessária para aprovação é 6. Sendo assim, a média amostral ficou bem próxima da média mínima necessária. De acordo com Costa e Boruchovitch (2019), pesquisas da Psicologia da Educação ressaltam que é possível que os alunos melhorem o desempenho escolar aprendendo a utilizar estratégias de maneira eficaz, nas áreas de Matemática, Escrita e Leitura. As notas dos estudantes nestas matérias seriam melhores caso houvesse intervenções para ensinar destas habilidades, segundo as autoras.

O fator Estratégias Metacognitivas foi o que obteve maior número de respostas ($M = 1,41$) e o fator Estratégias Cognitivas o menor ($M = 0,94$). Embora o uso de estratégias metacognitivas tenha tido escores maiores que o das cognitivas, as notas das disciplinas demonstram o uso da estratégia mais sofisticada. Nessa direção, Lins, Araújo e Minervino (2011), após analisarem os resultados de suas pesquisas, encontraram um resultado semelhante e chegaram à conclusão que apesar dos estudantes terem a percepção que não compreenderam algum conteúdo, nem todos conseguiram mudar suas atitudes com base nessa percepção, pois alguns hábitos estão enraizados e para que sejam modificados é necessário ensino sistemático de novos hábitos.

Assim como na pesquisa dos autores citados acima, tais considerações também são pertinentes ao presente estudo, pois os itens referentes a estratégias metacognitivas na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental EAVAP-EF são, por exemplo: “Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?”, “Você percebe quando não entende o que está lendo?” e “Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou materiais?”, ou seja, são itens que verificam se o aprendiz sabe quando compreendeu ou não, mas não consideram se ele busca o conhecimento que não possui após essa análise. Nesse sentido, pode-se inferir que as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores podem não estar sendo efetivas para desenvolver as competências necessárias para alcançar melhores resultados acadêmicos. Assim sendo, esse diagnóstico pode ser o ponto inicial para discussões a fim de haver uma mudança de postura.

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem utilizadas pelo grupo amostral, com base nos resultados da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, em que pontuação poderia variar de 0 a 62, verificou-se que a média do total de alunos foi de 36,35, com um desvio padrão de 6,99. Observa-se que a pontuação mínima foi de 15 e a máxima de 61. A utilização de estratégias é muito importante para o aprendizado e, segundo Almeida (2002), o aprendiz precisa compreender e usar as estratégias de aprendizagem enquanto comportamentos, atitudes e técnicas com o objetivo de aprender. Além disso, o desvio padrão foi 6,99 demonstrando que o grupo amostral possui pontos extremos de pontuação mínima e máxima.

Para análise do segundo objetivo específico, foram traçadas as comparações entre os sexos dos participantes por meio do Teste t de Student. A Tabela 2 traz esses resultados.

Tabela n° 02: Comparação com o Teste t para os fatores e geral da EEA-EF e disciplinas por sexo

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t	p
Cognitivas	Masculino	55	9,51	3,925		
	Feminino	48	11,38	4,355	-2,287	0,02
Metacognitivas	Masculino	55	9,55	2,218		
	Feminino	48	10,38	1,864	-2,038	0,04
Ausência de Disfuncionais	Masculino	55	16,36	3,922		
	Feminino	48	15,67	3,277	0,970	0,03
Total Estratégias	Masculino	55	35,42	7,325		
	Feminino	48	37,42	6,516	-1,454	0,01
Português	Masculino	55	6,75	1,155		
	Feminino	48	7,24	1,033	-2,241	0,02
Matemática	Masculino	55	6,74	1,178		
	Feminino	48	6,89	1,049	-0,693	0,49

Segundo os dados da Tabela 2, é possível observar que o sexo feminino obteve médias superiores nos fatores e no total da EEA-EF, exceção apenas em Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, em que o maior score foi do sexo masculino (M = 16,36), ou seja, eles utilizam menos estratégias disfuncionais do que as meninas. As médias das notas de Português e Matemática

também foram maiores para as meninas, sendo que esta última foi a única que não obteve diferença estatisticamente significativa para os sexos.

Os resultados estão de acordo com os estudos realizado por Serafim e Boruchovitch (2010), Palitot et al. (2017), Lins, Araújo e Minervino (2011) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) e Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), entre outros. Sendo assim, literatura corrobora amplamente o fato de que estudantes do sexo feminino utilizam mais estratégias do que os do sexo masculino. A Tabela 3 permite avaliar o terceiro objetivo específico, as diferenças pelo ano escolar da amostra participante, por meio da análise da variância.

Tabela n° 03: Análise da variância para os fatores e total da EEA-EF e disciplinas por ano

	Ano	N	Média
Cognitivas	6	50	10,72
	7	29	9,17
	8	24	11,13
Metacognitivas	6	50	9,84
	7	29	9,59
	8	24	10,54
Ausência de Disfuncionais	6	50	16,70
	7	29	15,10
	8	24	15,79
Total Estratégias	6	50	37,26
	7	29	33,86
	8	24	37,46
Português	6	50	7,10
	7	29	6,69
	8	24	7,07
Matemática	6	50	7,01
	7	29	6,47
	8	24	6,80

Verifica-se, na Tabela 3, que as maiores médias foram as do oitavo ano para Estratégias cognitivas ($M=11,13$), Metacognitivas ($M=10,54$) e Total de estratégias ($M=37,46$). O sexto ano apresentou as maiores médias em Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais ($M=16,70$) e nas médias de Português ($M=7,10$) e Matemática ($M=7,01$). O sétimo ano, porém, apresentou médias inferiores ao sexto e oitavo ano em todos os aspectos analisados.

De acordo com informações do setor de Orientação da instituição, que é responsável por acompanhar os estudantes e pais diante das dificuldades de aprendizagem, as turmas que participaram da pesquisa possuem características relevantes para a análise dos dados. As turmas do 6º ano demonstram possuir maior supervisão dos responsáveis para as tarefas escolares. Além disso, os conteúdos de Português e Matemática são menos exigentes em comparação aos do 7º e 8º ano, o que pode explicar as médias superiores. Foi notado também que a turma do 7º ano demonstrava indisciplina, falta de interesse e motivação para os estudos, o que pode justificar os escores inferiores a todas as outras turmas.

Nesse sentido, Dembo (2004) salienta que diversos estudantes possuem crenças inadequadas sobre sua capacidade, motivação e aprendizado e não têm consciência quando seu comportamento é inadequado e por isto utilizam estratégias ineficazes para aprender. Muitos professores consideram um grande desafio a motivação de alunos adolescentes, visto que, muitas vezes, não há engajamento dos alunos no cumprimento de atividades, mesmo que valham notas (Cavenaghi; Bzuneck, 2009). Por fim, a turma do 8º ano possuía maior dedicação e empenho nos estudos, porém os conteúdos de Português e Matemática eram mais difíceis do que no 6º e 7º anos. O quarto objetivo específico era, por meio da Análise de Variância, avaliar as diferenças por idade. A Tabela 4 apresenta esses resultados.

Tabela nº 04: Análise da variância para os fatores e total da EEA-EF e disciplinas por idade

	Idade	N	Média
Cognitivas	11	28	11,64
	12	36	9,47
	13	32	10,50
	14	28	9,43
Metacognitivas	11	28	10,21
	12	36	9,61
	13	32	9,94
	14	28	10,43
Ausência de Disfuncionais	11	28	17,32
	12	36	15,89
	13	32	15,06
	14	28	16,14
Total Estratégias	11	28	39,18
	12	36	34,97
	13	32	35,50
	14	28	36,00
Português	11	28	7,22
	12	36	6,96
	13	32	6,77
	14	28	7,11
Matemática	11	28	7,04
	12	36	6,88
	13	32	6,67
	14	28	6,18

Ao analisar os dados da Tabela 4, é possível observar que os alunos de 11 anos apresentaram médias superiores aos demais em Estratégias Cognitivas ($M=11,64$), Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais ($M = 17,32$), Total de Estratégias ($M = 39,18$), Português ($M = 7,22$) e Matemática ($M = 7,04$). Somente em Estratégias Metacognitivas os alunos de 14 anos obtiveram uma média maior ($M=10,43$), o que era esperado, de acordo com Lins, Araújo e Minervino (2011), pois estas estratégias exigem mais sensibilidade do estudante para notar que não compreendeu um conteúdo e são desenvolvidas à medida

que os estudantes avançam no processo de escolarização e desenvolvem a percepção acerca do seu próprio processo de aprendizagem.

O estudo de Lins, Araújo e Minervino (2011) e Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) também obtiveram resultados semelhantes, indicando que os alunos mais novos utilizam mais estratégias do que os mais velhos. Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018) consideraram que o aspecto motivacional pode ter sido responsável pela diminuição do uso de estratégias no decorrer dos anos. Weinstein e Mayer (1983) destacam que o estado emocional ou motivacional pode exercer influências no processo de aprendizagem do aluno. A motivação é um fator essencial para o engajamento do aprendiz, visto que mesmo que este conheça as estratégias necessárias, pode não as colocar em prática por não estar motivado (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013).

Cabe salientar também a importância do diagnóstico escolar quanto ao uso de estratégias do aluno a fim de que intervenções pontuais e adequadas sejam realizadas com o objetivo de conduzir o estudante para a autonomia e protagonismo advindos da autorregulação da aprendizagem. Sendo assim, Boruchovitch et al. (2006), ressaltam a importância do uso de uma escala para diagnosticar quais as estratégias utilizadas ou não pelos alunos para então prevenir dificuldades de desempenho no Ensino Fundamental.

Conclusiones

A Teoria Social Cognitiva postula que a autorregulação da aprendizagem é necessária, a medida que proporciona ao estudante autonomia e monitoramento de seu próprio desenvolvimento. Infelizmente, grande parte do alunado não tem o objetivo de desenvolver tais habilidades e mudar seu comportamento. Dessa forma, é necessário que os educadores trabalhem para desenvolver tal consciência nos estudantes.

Os resultados encontrados são muito importantes, principalmente para a escola que participou da pesquisa, visto que, utilizando tais informações, pode intervir junto aos alunos para ensiná-los e acompanhá-los quanto a utilização destas habilidades. O setor de Orientação Escolar pode se beneficiar ao utilizar escalas como EEA-EF para sondar quais as estratégias mais e menos utilizadas a fim de fazer intervenções individuais e grupais com os alunos, que podem ser ensinados a utilizar as estratégias em situações do cotidiano escolar. Além disso, os pais podem ser beneficiados com o conhecimento sobre estratégias a fim de auxiliarem seus filhos em suas dificuldades, para que, com o tempo, o grau de supervisão oferecida aos filhos seja diminuído paulatinamente.

É importante que a gestão escolar tenha consciência da importância do ensino de estratégias para que seu projeto pedagógico e a formação continuada de professores contemple o assunto. Os docentes precisam primeiro aprender a utilizar estratégias e serem estudantes autorregulados para então desenvolverem tais habilidades em seus alunos.

Cabe salientar também a necessidade de instrumentos específicos para avaliar os métodos utilizados pelos alunos para aprender e assim buscar entender a causa para suas dificuldades quando existentes. Seria de grande valia que fossem realizadas pesquisas na área que abordassem o tema estratégia de aprendizagem levando em consideração aspectos como ambiente e apoio familiar, intervenções individuais e grupais, além de amostras que englobem diferentes níveis de educação.

As pesquisas relacionadas ao desempenho escolar são necessárias para o

contexto educacional, porque o baixo desempenho pode gerar desmotivação e resultar em fracasso escolar. Se, no entanto, o aluno apresenta um bom rendimento refletido em suas notas, o vínculo com a aprendizagem melhorará, considerando que existem muitos fatores afetivos envolvidos na aprendizagem e engajamento escolar.

Referencias bibliográficas

- Azzi, R. G. (2014) Introdução à teoria social cognitiva. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bandura, A.; Azzy, R. G.; Polydoro, S. (2008) Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed.
- Bartholomeu, D.; Montiel, J. M.; Néia, S.; Silva, M. C. R. (2016). Habilidades Sociais e Desempenho Escolar em Português e Matemática em Estudantes do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia*, v. 24, n. 4, p. 1343-1358.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 361-376.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./ dez.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: Evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 531-536, out.-dez.
- Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A.; Costa, E. R.; Neves, E. R. C.; Cruvinel, M.; Primi, R.; Guimarães, S. E. R. (2006). A Construção de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem para Alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 3, p. 297-304, set.-dez.
- Brasil, Ministério da Educação. (1997a). Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação. (1997b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>
- Capellini, S. A.; Tonelotto, J. M. F.; Ciasca, S. M. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio/agosto.
- Cavenaghi, A. R. A.; Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In. IX Congresso Nacional de Educação, 2009, Paraná. Anais... Paraná: PUCPR, 2009, p. 1478-1489.
- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2010). As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do ensino fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, v. 4, n. 1, p. 31-39, jan.-jun.

- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2019). Como promover a autorregulação da escrita no ensino fundamental? In: Gomes, M. A. M.; Boruchovitch, E.. (org.). *Aprendizagem autorregulada*. Petrópolis: Vozes. p. 70-95.
- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental de Campinas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p. 15-24.
- Costa, E. R.; Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 41, p. 21- 35.
- Da Silva A.L.; Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Davim, R. M. B.; Germano, R. M. M.; Menezes, R. M. V.; Carlos, J. D. D. (2009). Adolescente/ adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*, v. 10, n. 2, p. 131-140, abril-junho.
- Dembo, M. H. (2004). *Motivation and learning strategies for college success: a self-management approach*. 2. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dias, T. L.; Enumo, S. R. F; Turini, F. A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 4, p. 381-390, out/dez., 2006.
- Fantinel, P. et al. (2013). Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online. In: XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação. Porto Alegre, RS. Anais... Porto Alegre: TISE, 2013. p. 146-154.
- Ferraz, A. S.; Santos, A. A. A.; Almeida, L. S. (2019). Escala de atribuições de causalidade e rendimento escolar: Estudo de evidência de validade de critério. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 32, n. 1, p.125-139.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. INEP. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>
- Lins, M. R. C.; Araújo, M. R.; Minervino, C. A. S. M. (2011). Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino Fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 63-70, jan.-jun.
- Oliveira, Z. M. R. (1998). Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 18, p. 7-11, jul./dez.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2010a) Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental. Manuscrito não publicado.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de Aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 4, p. 531-536, out-dez, 2009.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, set./dez. 2008.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2010b). Manual da Escala de Avaliação das

- Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – EF. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L.; Boruchovitch, E.; Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *PSiCo*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1, p. 98-105, jan./mar.
- Palitot, M. D.; Meireles, J. S.; Brito, F. A. T.; Silva, H. M. L.; Batista, A. T. (2017) A relação entre estratégias de aprendizagem e rendimento escolar no ensino médio. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, v. 2, n. 2, p. 128-138, jun./dez.
- Perassinoto, M. G. M.; Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, v. 12, n. 3, p. 351-359.
- Pereira, D. R. M. (2006). Fatores associados ao desempenho escolar nas disciplinas de matemática e de português no ensino fundamental: uma perspectiva longitudinal. 2006. Tese (Doutorado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Polydoro, S. A. J.; Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 75-94.
- Prates, K. C. R.; Lima, R. F.; Ciasca, S. M. (2018). Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 100, p. 19-27, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01038486201600010000_3&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 abr.
- Pressley, M. Woloshyn, V.; Burkell, J.; Cariglia-Bull, T.; Lysnchunk, L.; McGoldrick, J. A.; Shneider, B.; Snyder, B. L.; Symons, S. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. 2 ed. Cambridge, Mass: Brookline Boks.
- Rufini, S. E.; Bzuneck, J. A.; Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, v. 22, n. 51, p. 53-62, jan.-abr.
- Serafim, T. M.; Boruchovitch, E. (2010). O pedir ajuda: concepções dos estudantes do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 159-171, dez.
- Siqueira, C. M. N.; Gurgel-Giannett, J. (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 51, n. 1, p. 78-87.
- Suehiro, A. C. B.; Boruchovich, E.; Schelini, P. W. (2018). Estratégias de aprendizagem e regulação da emoção no ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 9, n. 3, p. 90-111, dez.
- Weinstein, C. E.; Mayer, R. E. (1983) *The Teaching of Learning Strategies*. *Innovation abstracts*, v. 5, n. 32, p. 1-4.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 82-91.