

Recital

Revista de Educação,
Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL: MAPEAMENTO E RELAÇÕES COM VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS.

Learning strategies in basic education: mapping and relations with sociodemographic variables

Evely BORUCHOVITCH

Universidade Estadual de Campinas
evely@unicamp.br

Adriana Cristina Boulhoça SUEHIRO

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
dricbs@ufrb.edu.br

Patrícia Waltz SCHELINI

Universidade Federal de São Carlos
patriciaws01@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46636/recital.v5i3.480>

Resumo

A relevância de conhecer as estratégias de aprendizagem de estudantes é consenso na literatura. Objetivou-se neste estudo identificar as estratégias de aprendizagem empregadas por Escolares da Educação Básica e examinar diferenças quanto ao gênero, ano escolar e extremos de idade. Participaram 168 alunos de instituições de ensino público. A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental foi usada na coleta de dados. A subescala ‘Estratégias Metacognitivas’ foi a que apresentou a maior média e ‘Estratégias Cognitivas’, a menor. As pontuações do gênero feminino foram mais altas do que as do gênero masculino, em quase todas as medidas. Alunos mais avançados no ano escolar e mais velhos obtiveram uma média significativamente menor em ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’ do que aqueles do início do curso e mais novos.



Os estudantes mais velhos exibiram uma média significativamente superior aos demais em 'Estratégias Metacognitivas'. Destacam-se as implicações psicoeducacionais dos dados.

Palavras-chave: Estratégias Cognitivas. Metacognição. Ensino Público.

Abstract

The relevance of knowing students' learning strategies is a consensus in the literature. The objective of this study was to identify the learning strategies employed by elementary school students and to examine differences in terms of sex, school year and age (extremes). The sample was composed by 168 students from public education institutions. The Learning Strategies Assessment Scale for Elementary Education was the tool used to collect the data. The subscale of 'Metacognitive Strategies' had the highest mean while the 'Cognitive Strategies' had the lowest. Female scores were higher than males scores in almost all measures. Students further along in the school year and who were also older had a significantly lower mean in 'Absence of Dysfunctional Metacognitive Strategies' than those who were at the beginning of the course and who were younger. Older students had a significantly higher mean than the other one in 'Metacognitive Strategies'. The Psychoeducational implications of the data stand out.

Keywords: Cognitive Strategies. Metacognition. Public Education.

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam a resolução de problemas, a criação de soluções e a inovação é essencial para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional de qualquer indivíduo. Isto porque a aprendizagem auxilia na ampliação da visão de mundo, no aperfeiçoamento de competências e no ato de agregar valor às realizações, tornando o indivíduo mais capaz de enfrentar os desafios e as oportunidades que se apresentam. Nesse cenário, ferramentas que auxiliem em tais aquisições, como as estratégias de aprendizagem, são essenciais para os estudantes do ensino fundamental, pois nessa fase educacional estão desenvolvendo as suas habilidades básicas de leitura, escrita, raciocínio e resolução de problemas. Além disso, podem contribuir para aumentar a autoestima, a autonomia e a auto eficácia dos estudantes: fatores essenciais para o sucesso escolar e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Assim, a relevância das estratégias de aprendizagem para o desempenho escolar bem-sucedido, o interesse em desvelar quais são as estratégias cognitivas e metacognitivas reportadas por estudantes brasileiros do Ensino Fundamental, as controvérsias encontradas sobre o impacto da idade, ano escolar e gênero no relato de uso dessas estratégias motivaram a realização da presente pesquisa. Em consonância, objetivou-se, no presente estudo, identificar as estratégias de aprendizagem empregadas por escolares da Educação Básica e examinar diferenças em relação ao gênero, ano escolar e extremos de idade.



1 REFERENCIAL TEÓRICO

As estratégias de aprendizagem são essenciais para a aquisição de conhecimento efetivo e de qualidade em todos os seguimentos da escolarização (BORUCHOVITCH, 1999; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; MCCOMBS, 2017; WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011). Têm sido conceituadas como conjunto de ações ou atividades que se escolhem com a finalidade de apoiar os três momentos principais do processamento da informação: a obtenção, a codificação e/ ou a aplicação da informação (NISBETT; SCHUCKSMITH, 2017). Como descrito em Boruchovitch e Santos (2006), embora existam várias classificações possíveis e diferentes taxinomias propostas pelos estudiosos do tema (MCCOMBS, 2017; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986), há quem considere que elas podem ser organizadas em dois grandes grupos: as estratégias cognitivas e as metacognitivas (DEMBO; SELI, 2004; MCCOMBS, 2017).

Enquanto as estratégias cognitivas podem ser consideradas como procedimentos gerais que auxiliam diretamente no tratamento da informação e na realização de tarefas escolares ou acadêmicas, as estratégias metacognitivas estão associadas a processos psicológicos superiores que envolvem o planejamento, o monitoramento e a regulação não só do pensamento, mas também dos estados afetivos, da motivação e da ação dos estudantes, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem (MCCOMBS, 2017).

As estratégias cognitivas se subdividem em três diferentes tipos: ensaio, elaboração e organização. O repetir, o sublinhar, o destacar, o copiar são exemplos de estratégias de ensaio, cujo uso está associado a um processamento mais superficial da informação (POZO, 1996), quando comparado à utilização de estratégias de elaboração (parafrasear, anotar, resumir, criar analogias, usar recursos mnemônicos) e de organização da informação (fazer mapas conceituais, desenvolver roteiros, identificar estruturas, categorizar, formar redes de conceitos).

Dembo e Seli (2004) destacam duas dimensões inerentes às estratégias metacognitivas. Segundo os autores, a primeira dimensão envolve o autoconhecimento do estudante, o conhecimento das demandas da tarefa e o metaconhecimento sobre as estratégias de aprendizagem, que envolve não só o conhecimento da técnica em si, mas quando e onde utilizá-la de forma adequada. Quanto à segunda dimensão, como mencionado em Boruchovitch e Santos (2006), ela engloba as estratégias de planejamento, de monitoramento e de regulação da própria aprendizagem. Podemos citar o estabelecimento de objetivos para o estudo como um exemplo de estratégias de planejamento. A conscientização sobre a própria compreensão (alterar o ritmo de leitura, suspender o julgamento se algo não está claro) e sobre a própria atenção (manter atenção no que está fazendo) entre outras, se configuram como exemplos de estratégias de monitoramento. As estratégias de regulação têm como função realizar ajustes sempre que necessários, auxiliar os estudantes a modificarem seu comportamento de estudo e possibilitar que déficits sejam reparados. Rerler, rever o uso de estratégias, ajustar o ambiente são ações que exemplificam as estratégias de regulação.



Para McCombs (2017), embora se possa, didaticamente, distinguir as estratégias cognitivas das metacognitivas, na prática, elas podem operar em conjunto, pois, por exemplo, se um estudante anota alguma informação durante uma aula, e esse ato de anotar tem para ele também a função de manter sua concentração, fica evidente que uma estratégia do tipo, a princípio, cognitiva, está também tendo uma função de natureza metacognitiva.

Se por um lado, há consenso entre pesquisadores de que a utilização de estratégias de aprendizagem pelos estudantes favorece sobremaneira sua aprendizagem e seu desempenho escolar e/ou acadêmico (BORUCHOVITCH, 1999; MCCOMBS, 2017; WEINSTEIN *et al.*, 2011), por outro, pouco se sabe sobre os fatores que afetam o uso efetivo de estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes durante a escolarização formal. Variáveis desenvolvimentais como idade, ano escolar, gênero, entre outras, têm sido pesquisadas como possíveis preditoras do emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas (POZO, 1996).

Na mesma perspectiva, uma questão que tem sido instigante na literatura da área diz respeito à tentativa de se precisar quando (a partir de que idade) uma criança passa a ser metacognitiva. Estudos, com base em metodologias diferenciadas, têm indicado que, diferentemente do que se pensava que metacognição só surgiria espontaneamente a partir dos 11/12 anos de idades, crianças pequenas podem, até certo ponto, ser metacognitivas, estratégicas e autorreguladas (DESOETE, 2008; DIGNATH; BUETTNER; LANGFEDLT, 2008; WIGFIELD; KLAUDA; CAMBRIA, 2011).

No Brasil, Serafim (2004) concluiu que estudantes de quarta série e mais velhos, não só mencionaram um maior número de estratégias de aprendizagem, mas também estratégias mais sofisticadas, quando comparados aos alunos de segunda série. Diferenças de gênero não emergiram. Serafim e Boruchovitch (2010) investigaram a estratégia de pedir ajuda entre estudantes de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Os dados revelaram que crianças menos avançadas na escolaridade tenderam a indicar em menor quantidade essa estratégia e meninas pareciam mais propensas a usar a estratégia de pedir ajuda do que meninos.

Perassinoto (2011) pesquisou as estratégias cognitivas e metacognitivas reportadas por escolares das séries pares do Ensino Fundamental (2ª, 4ª, 6ª e 8ª). Buscou também identificar diferenças nestas estratégias no que concerne ao gênero, idade, série e rendimento escolar. Os dados apontaram para a existência de diferença significativa no escore total da escala de estratégias de aprendizagem no que diz respeito ao gênero dos participantes. Meninas mencionaram empregar mais estratégias do que meninos.

Como citado por Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018), dados como os obtidos por Perassinoto (2011) são congruentes com os de Carvalho (2006) e Oliveira (2008), mas divergem dos provenientes de Cruvinel (2003), Metallidou e Vlachou (2007), Mok, Ma, Lui e So (2005), nos quais diferenças de gênero não emergiram.

Perassinoto (2011) verificou ainda que os alunos mais jovens e de séries escolares menos avançadas obtiveram escores totais na escala de estratégias de aprendizagem mais elevados do que os mais velhos e mais adiantados na escolarização. No entanto, no que se refere às estratégias metacognitivas, os estudantes mais velhos apresentaram um melhor desempenho, o que indica um repertório metacognitivo maior em relação aos mais novos (PERASSINOTO, 2011).



Resultados parecidos foram constatados nos trabalhos de Carvalho (2006) e Oliveira (2008), mas divergem dos encontrados por Tanikawa e Boruchovitch (2016) que constataram, em amostra de estudantes de 3º e 4º anos e de 5ª e 8ª série, menor precisão do monitoramento metacognitivo entre alunos mais velhos e diminuição da precisão do monitoramento com o avançar da escolaridade.

2 METODOLOGIA / MATERIAIS E MÉTODOS

Participantes

A amostra foi composta por 168 estudantes dos gêneros feminino e masculino, com idades entre 6 a 15 anos ($M=10,45$; $DP=1,83$), do segundo ao nono ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Paraná. Do total da amostra, 21 escolares (12,5%) cursavam o segundo ano, 19 (11,3%) o terceiro, 23 (13,7%) o quarto, 40 (23,8%) o quinto, 22 (13,1%) o sexto, 31 (18,5%) o sétimo, 7 (4,2%) o oitavo e 5 (3,0%) o nono ano. Dentre os participantes, 52,4% eram do sexo feminino. Os participantes foram selecionados por conveniência.

Instrumentos

- Perguntas para identificação visaram obter informações sobre o gênero, data de nascimento e ano escolar dos participantes. Os nomes dos participantes foram substituídos por um número, de acordo com a legislação sobre a ética em pesquisa.

- Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), desenvolvida por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) foi utilizada para analisar as estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental e a frequência com que esses alunos as utilizam. A última versão da escala, utilizada neste estudo, inclui 31 itens, apresentados sob forma Likert de três pontos: sempre, às vezes e nunca. A opção “sempre” vale 2 pontos, às vezes, 1, e nunca, 0. Essa pontuação é invertida nos itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30. A pontuação mínima é zero e a máxima, 62 pontos. Exemplos de itens são os seguintes: “Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o/a professor/a está dando explicações?”, “Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?”, “Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o/a professor/a está falando, mesmo quando ele/a não manda ou não escreve nada na lousa?”.

Nos estudos sobre as evidências de validade, foi realizada a análise fatorial que indicou a existência de três fatores principais: fator 1 - estratégias cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20), fator 2 - estratégias metacognitivas (6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) e fator 3 - ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30). Em relação à consistência interna da escala total, o alpha foi 0,79. Nas três subescalas os alphas foram os seguintes: estratégias cognitivas (0,74), estratégias metacognitivas (0,62) e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (0,80).

Procedimentos utilizados na coleta de dados

Depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (CAAE n. 59601916.0.0000.5231), os instrumentos foram aplicados de forma coletiva e em horário cedido pelos coordenadores e professores nas escolas.

Os alunos, cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que concordaram com a participação na pesquisa, responderam as questões de identificação e, em seguida, o EAVAP-EF. Os itens dos instrumentos foram lidos por uma aplicadora e o tempo



de coleta dos dados foi de 30 minutos, em média. Procedimentos utilizados na análise de dados foram utilizadas provas de estatística descritiva e inferencial paramétricas na busca das diferenças entre o uso das estratégias de aprendizagem e dos dados demográficos dos alunos, uma vez que o resultado da prova de Kolmogorov-Smirnov Z para a análise da curva da pontuação permitiu aceitar a hipótese de normalidade dos dados (Kolmogorov-Smirnov Z = 1,01; p= 0,25). Desta maneira, o teste t de Student foi utilizado na verificação das diferenças quanto ao gênero e extremos de idade. A Análise de Variância (ANOVA) permitiu a comparação em termos dos anos escolares. Vale dizer que na EAVAP-EF, optou-se pelo uso da média ponderada porque a quantidade de itens de cada subescala não era igual.

3 RESULTADOS

Os estudantes avaliados obtiveram uma pontuação média de 1,17 (DP=0,24) no EAVAP-EF. A pontuação mínima foi 0,45 e a máxima 1,68. A subescala ‘Estratégias Metacognitivas’ foi a que apresentou a maior média e ‘Estratégias Cognitivas’, a menor. A Tabela 1 possibilita a visualização das estatísticas descritivas das pontuações obtidas.

Tabela 1 – Pontuações obtidas na EAVAP-EF (N=168).

	Mínima	Máxima	Média	DP
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	0,00	1,85	1,25	0,38
Estratégias Cognitivas	0,00	1,91	0,93	0,37
Estratégias Metacognitivas	0,43	2,71	1,40	0,36
EAVAP-EF	0,45	1,68	1,17	0,24

Fonte: Autoria própria

Os itens mais pontuados na amostra foram: 18 (Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou? – M=1,68; DP=0,66), 27 (Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente? – M=1,62; DP=0,65), 7 (Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata? – M=1,62; DP=0,60), 30 (Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão? – M=1,58; DP=0,65), 24 (Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa? – M=1,56; DP=0,66), 19 (Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa? – M=1,53; DP=0,73) e 13 (Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias? – M=1,51; DP=0,63).

Já os itens com as menores médias foram, respectivamente, 2 (Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever? – M=0,59; DP=0,74), 4 (Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o (a) professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa? – M=0,60; DP=0,69), 14 (Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu? – M=0,68; DP=0,80), 25 (Você costuma se esquecer de fazer as coisas que seu professor (a) pede? – M=0,69; DP=0,67), 20 (Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando? – M=0,85; DP=0,76), 1 (Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? – M=0,93; DP=0,61), 5 (Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula? – M=0,95; DP=0,74), 9 (Você



costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto? – $M=0,95$; $DP=0,83$) e 21 (Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso? – $M=0,95$; $DP=0,81$).

Examinou-se, ainda, se nos resultados que emergiram existiriam diferenças em relação ao gênero, o ano escolar e os extremos de idade dos estudantes. Embora os participantes do gênero feminino tenham alcançado pontuações mais elevadas do que os do masculino, em todos os itens, exceto nos referentes à subescala ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’, não foram constatadas diferenças significativas entre os gêneros.

Diferenças nos escores dos participantes na EAVAP-EF em relação ao ano escolar que cursavam foram averiguadas pela Análise de Variância (ANOVA). Para fins dessas análises, os anos escolares foram organizados em três grupos: anos iniciantes (2º, 3º e 4º ano), anos intermediários (5º e 6º ano) e anos finais do ensino fundamental (7º, 8º e 9º ano). Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Pontuações obtidas no EAVAP-EF em razão do ano escolar/etapa do curso.

	Etapa do curso/Anos	N	Média	DP	F	p
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	Iniciantes	63	1,39	0,37	8,57	<0,001
	Intermediários	62	1,22	0,37		
	Finais	43	1,11	0,34		
Estratégias Cognitivas	Iniciantes	63	0,92	0,40	0,22	0,802
	Intermediários	62	0,91	0,33		
	Finais	43	0,96	0,40		
Estratégias Metacognitivas	Iniciantes	63	1,36	0,37	1,70	0,185
	Intermediários	62	1,39	0,36		
	Finais	43	1,49	0,34		
EAVAP-EF	Iniciantes	63	1,22	0,25	1,83	0,164
	Intermediários	62	1,15	0,21		
	Finais	43	1,14	0,26		

Fonte: Autoria própria

Os resultados revelaram diferença significativa no relato de uso de estratégias de aprendizagem e a etapa do curso somente para ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’ ($F(2,167)=8,57$; $p<0,001$) (tamanho de efeito médio, d de Cohen’s = 0,78). Mais precisamente, o teste de Tukey agrupou os estudantes em dois grupos, sendo que os participantes do final do Ensino Fundamental, que alcançaram médias inferiores na ausência de emprego de estratégias disfuncionais ($M=1,11$), mostraram-se diferentes dos estudantes iniciantes, que, por sua vez, tiveram a maior média ($M=1,39$).

A análise dos extremos foi empregada com o intuito de avaliar a existência de diferenças de idade no relato de uso de estratégias de aprendizagem. Para fins desta análise, foram formados 3 grupos com base nos quartis: grupo 1: até 9 anos; grupo 2: de 10 a 11 anos e grupo 3: de 12 ou mais anos. Foi utilizado o teste t de Student para a comparação entre o grupo constituído pelos alunos mais novos e o formado pelos escolares mais velhos.

Verificou-se que a média de pontos foi significativamente mais alta entre os escolares mais novos, quando comparados aos mais velhos na subescala ‘Ausência de Estratégias



Metacognitivas Disfuncionais’ (tamanho de efeito alto, d de Cohen’s = 0,85). Já os estudantes mais velhos apresentaram uma média significativamente superior aos demais na subescala ‘Estratégias Metacognitivas’ (tamanho de efeito médio, d de Cohen’s = 0,54). Esses resultados estão na Tabela 3.

Tabela 3 – Pontuações obtidas no instrumento empregado em função dos extremos de idade.

	Extremos de Idade	N	Média	DP	t	p	Tamanho de Efeito (d de Cohen’s)
Ausência de Estratégias metacognitivas Disfuncionais	Até 9 anos	51	1,39	0,37	4,29	<0,001	0,85
	12 anos ou mais	50	1,08	0,36			
Estratégias Cognitivas	Até 9 anos	51	0,88	0,40	-0,92	0,359	0,20
	12 anos ou mais	50	0,96	0,39			
Estratégias Metacognitivas	Até 9 anos	51	1,29	0,39	-0,64	0,009	0,54
	12 anos ou mais	50	1,49	0,35			
EAVAP-EF	Até 9 anos	51	1,19	0,25	1,20	0,231	0,23
	12 anos ou mais	50	1,13	0,27			

Fonte: Autoria própria

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Identificar o uso de estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental e avaliar diferenças nessas estratégias no que concerne às variáveis: gênero, ano escolar e idade dos participantes se constituíram nos principais objetivos do presente estudo.

Os dados indicaram que os participantes deste estudo tenderam a relatar um maior emprego de estratégias metacognitivas em oposição às estratégias cognitivas, as menos pontuadas entre as três dimensões avaliadas pela Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).

Daí decorre a maior pontuação nos itens “Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?” e “Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?”, que retratam estratégias metacognitivas por caracterizarem, de acordo com as concepções de Dembo e Seli (2004), o planejamento, monitoramento e regulação da própria aprendizagem. Ao afirmar que verifica os erros em uma prova, o participante parece indicar que reflete sobre alguma dificuldade e modifica estratégias, aprendendo a partir de apontamentos de uma avaliação. O parar e ler novamente o que não entendeu, após a compreensão do não entendimento parece evidenciar que o participante consegue monitorar seu desempenho cognitivo, valendo-se da estratégia da repetição como forma de possibilitar o entendimento.

Os itens com as menores médias avaliavam as estratégias cognitivas: “Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?”, “Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o (a) professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?”. Os dois itens exemplificam



estratégias cognitivas de elaboração: lista de ideias antes do início da escrita e anotar falas, ideias.

No que concerne às dimensões avaliadas pela EAVAP-EF (estratégias cognitivas, estratégias metacognitivas e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais), as médias femininas foram mais altas, quando comparadas às masculinas, exceto em “ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais”. Apesar das diferenças constatadas não terem sido estatisticamente significativas, a tendência das meninas aos maiores escores corroboram os achados das pesquisas brasileiras desenvolvidas por Perassinoto (2011), Carvalho (2006) e Oliveira (2008) e divergem dos de outras, nas quais diferenças de gênero não emergiram (CRUVINEL, 2003; METALLIDOU; VLACHOU, 2007).

É importante mencionar que a pesquisa de Cruvinel (2003), desenvolvida no Brasil, incluiu a variável sintomatologia depressiva, tornando as comparações com a presente amostra mais difíceis de serem efetuadas. Sem dúvida, identificar se o gênero do estudante tem relação com a utilização de estratégias de aprendizagem é relevante, pois os dados podem apontar para ações pedagógicas diferenciadas em relação a essa variável, potencializando a aprendizagem de forma mais eficiente em cada grupo. Assim, aprofundar o estudo desta variável em pesquisas futuras é desejável.

Considerando-se o ano escolar frequentado pelos participantes, houve diferença significativa apenas em ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’. Alunos menos avançados na escolaridade tenderam a relatar menor uso de estratégias de aprendizagem mais desfavoráveis à aprendizagem, quando comparados aos estudantes mais avançados. Esse dado diverge dos estudos, como o de Serafim (2014) e estão menos alinhados com o que se espera do ponto de vista desenvolvimental.

O achado também difere dos resultados obtidos por Carvalho (2006), Oliveira (2008), e Perassinoto (2011), que indicaram que os alunos de anos escolares menos avançados obtiveram escores mais elevados nesta categoria. A ausência de diferenças significativas quanto às estratégias cognitivas e metacognitivas pode ter sido ocasionada pelo fato de os anos escolares serem constituídos por alunos de diversas idades, de forma que a variável idade pode ter interferido na análise por ano escolar. Pode também ter se constituído num resultado desta amostra específica, não passível de generalização e merecedor da atenção de pesquisas futuras.

A idade foi outra variável analisada, tendo sido constatado que os participantes mais novos obtiveram uma média de pontos significativamente superior à dos mais velhos na subescala ‘Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais’. Tal como ocorreu com a variável ano escolar, esse é um dado instigante que merece ser alvo da agenda de pesquisa futura, pois indica que alunos mais jovens tendem a reportar um uso menor de estratégias consideradas menos promotoras da aprendizagem, quando comparados aos mais velhos.

Na subescala ‘Estratégias Metacognitivas’, os mais velhos apresentaram uma média significativamente superior aos demais. O dado referente ao uso de estratégias metacognitivas converge com o obtido por Perassinoto (2011), Carvalho (2006) e Oliveira (2008) e está também em consonância com as expectativas desenvolvimentais. Considerando que as habilidades metacognitivas atuam no desempenho de tarefas de natureza cognitiva e que o desenvolvimento cognitivo tende a ocorrer de acordo com o aumento da faixa etária, esse resultado ocorreu na direção esperada. Schneider e Lockl (2002) afirmaram que as crianças no início dos anos escolares apresentam habilidades metacognitivas de forma mais rudimentar do que as crianças mais velhas. Ademais, espera-se um aumento na articulação das informações envolvidas nas atividades de regulação, com o avançar da idade e da escolarização.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar o repertório de estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental é muito importante visto o seu consagrado impacto na aprendizagem bem-sucedida e de qualidade. Igualmente relevante é mapear quais variáveis impactam no emprego dessas estratégias, já que o seu uso melhora substancialmente o rendimento escolar dos alunos.

Dados provenientes da presente pesquisa mostram a idade, o ano escolar e o gênero como fatores potencialmente associados à utilização dessas estratégias. Todavia, alguns resultados não foram nem significativos, nem na direção esperada, o que indica a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema. Pesquisas essas que devem não só melhor elucidar o impacto das variáveis demográficas no emprego das estratégias de aprendizagem, mas também desvelar relações com outras variáveis psicológicas como a motivação, a auto eficácia, as atribuições de causalidade, entre outras.

Recomenda-se ainda que futuras investigações possam mensurar de forma mais precisa as influências das variáveis desenvolvimentais no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. Faz-se também necessário que as investigações ultrapassem o uso de medidas de autorrelato, fazendo utilização do formato “multimétodo”.

Ademais, esforços da agenda da pesquisa futura devem ser voltados para a melhoria das propriedades psicométricas da escala ora empregada, bem como de seus indicadores de validade. Destaca-se a necessidade de realização de análises confirmatórias, em amostras maiores e mais representativas, em nível nacional.

Como as evidências mostram que as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas durante a escolarização formal, o conhecimento preciso sobre como e quais variáveis interferem em seu uso poderá nortear melhor as ações e práticas pedagógicas, promovendo assim a utilização mais eficiente dessas estratégias.



REFERÊNCIAS

- BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: Considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (orgs). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Ed. Vetor, 2006. p.107-124.
- CARVALHO, M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura utilizadas de 2^a a 4^a séries do Ensino Fundamental**. 2006. 68 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2006.
- CRUVINEL, M. **Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental**. 2003. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- DEMBO, M. H.; SELI, H.P. Students' resistance to change in learning strategies courses, **Journal of Developmental Education**, Nova York, v.27, n.3, 1-10, 2004.
- DESOETE, A. Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. **Metacognition Learning**, Nova York, v.3, n. 3, 189-206, 2008.
- DIGNATH, C.; BUETTNER, G.; LANGFELDT, H.P. How can primary school students learn self-regulated learning most effectively. **Educational Research Review**, Orlando, v. 3, n. 2, 101-129, 2008.
- FLAVELL, J. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental enquiry, **American Psychologist**, Washington, DC, v. 34, n. 10, 906-911, 1979.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, 71-80, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2023.
- MCCOMBS, B. L. Historical review of learning strategies research: strategies for the whole learner-A tribute to Claire Ellen Weinstein and early researchers of this topic. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 2, n. 6, 2-20, 2017.
- METALLIDOU, P.; VLACHOU, A. Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. **International Journal of Psychology**, Londres, v. 42, n. 1, 2-15, 2007.
- MOK, M. M. C.; MA, H. S.; LUI, F. Y. F.; SO, E. Y. P. Multilevel analysis of primary students' perception and deployment of self-learning strategies. **Educational Psychology**, Washington, DC, v. 25, n. 1, 129-148, 2005.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. **Learning Strategies**. Londres: Routledge, 2017.



OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** análise de suas propriedades psicométricas. 2008. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

PERASSINOTO, M. G. M. **Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental:** Relações com Regulação Emocional, Motivação e Rendimento Escolar. 2011. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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

SCHNEIDER, W.; LOCKL, K. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In: PERFECT, T. J.; SCHWARTZ, B. L. (orgs). **Applied Metacognition.** Cambridge: University Press, 2002. p. 224-257.

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, não publicado. Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH E. A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, 400-413, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2023.

SUEHIRO, A. C. B.; BORUCHOVITCH, E.; SCHELINI, P. W. Estratégias de aprendizagem e a regulação da emoção no ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 3, 90-111, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2023.

TANIKAWA, H.A.M.; BORUCHOVITCH, E. Monitoramento Metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, 457-464, 2016.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. **New Directions for Teaching and Learning**, Nova Jersey, 126, 45-53, 2011.

WIGFIELD, A.; KLAUDA, S. L.; CAMBRIA, J. Influences on the development of academic self-regulatory processes. In: Zimmerman, B. J.; Schunk, D. H. (eds). **Handbook of self-regulation of learning and performance.** Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. p. 33-48.



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

AGRADECIMENTOS

A primeira autora agradece ao CNPq (processos No 304829/2018-8 e 305234/2022-6).

Recebido em: 25 de outubro 2023

Aceito em: 19 de janeiro 2024