



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

da Costa Moreira, Ana Elisa; de Oliveira, Katya Luciane; Pereira Scacchetti, Fabio  
Alexandre

O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e  
motivacionais

Educação Unisinos, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 106-116

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449645666012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais

### The process of teaching and learning in question: Methodological and motivational implications

Ana Elisa da Costa Moreira<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Londrina  
ana\_elisa\_cm@yahoo.com.br

Katya Luciane de Oliveira<sup>1</sup>  
Universidade Estadual de Londrina  
oliveira\_katya@ig.com.br

Fabio Alexandre Pereira Scacchetti<sup>2</sup>  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
fabioscacchetti@hotmail.com

---

**Resumo:** A presente pesquisa objetivou investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, bem como as bases teóricas utilizadas no processo. E, como desdobramento, buscou-se conhecer as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais apresentados pelos alunos do ensino Fundamental 1. O método para a análise dos dados foi o descritivo, com delineamentos de levantamento e correlacional. Participaram da pesquisa 348 crianças entre 6 e 13 anos de duas escolas municipais do norte do Paraná e seus respectivos professores. Os dados foram coletados por meio da Escala de Estratégias de Aprendizagem, Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental e questionário sobre as Estratégias de Ensino do Professor. Os resultados demonstraram que alunos mais novos recorrem ao uso de Estratégias e mantêm comportamento semelhante aos demais quanto ao *continuum* motivacional. Professores que incentivam o uso sistemático das estratégias contribuem com a manutenção de uma boa qualidade motivacional dos estudantes.

**Palavras-chave:** estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem, motivação no contexto escolar.

**Abstract:** This study had the objective of investigating the teaching strategies used by teachers, as well as the theoretical basis used in the process. As its development, it aimed at knowing the learning strategies and the motivational aspects presented by the students of the first grade elementary school. The method for data analysis was the descriptive with survey and correlational outlines. A number of 348 children between 6 and 13 years old and their teachers from two public schools in the north of Paraná participated in this study. Data had been collected through the Learning Strategies Scale, Elementary School Students' Motivation Scale and a questionnaire on Teachers' Teaching Strategies. Results showed that younger students appeal to use Strategies and maintain behavior similar to others about the motivational continuum. Teachers who encourage the systematic use of strategies contribute to maintain a good motivational quality of students.

**Keywords:** teaching strategies, learning strategies, motivation in school context.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. Rod. Celso Garcia Cid, Pr 445, km 380, 86057-970, Londrina, PR, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Rua Marçílio Dias, 635, 86812-460, Apucarana, PR, Brasil.

## Estratégias de ensino

É preciso conceber o ensino como processo ao mesmo tempo social e pessoal, individual e coletivo (Behrens, 2009; Moran, 2000). Para Moraes *et al.* (2001), o ensino marca a busca do conhecimento, possibilita a conscientização do indivíduo sobre sua própria existência e sobre seu papel histórico na construção do conhecimento. Isso inclui não só a transmissão do saber elaborado e considerado como o mais atual da humanidade, mas principalmente a provisoriedade do conhecimento.

No contexto educacional, as atividades/estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. O profissional seleciona as estratégias de ensino e as utiliza como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem, considerando os objetivos educacionais, as indicações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou coletivo da turma, o tempo disponível para a execução das tarefas e o ambiente físico. As intervenções realizadas pelo educador que usa boas estratégias de ensino podem contribuir para a mudança de aspectos motores, afetivos e intelectuais (Bordenave e Pereira, 2002). Os educadores, apesar de dispor de critérios para a escolha de atividades e de conhecerem diversas técnicas e métodos de ensino, muitas vezes não sabem empregá-las.

Há estratégias de ensino empregadas pelo professor que encorajam o educando a aprender preservando e aumentando seu senso de competência. O professor, ao elogiar e recompensar os alunos, deve direcionar esses recursos pedagógicos ao desempenho dos mesmos, baseados em padrões de melhoria, chamando a atenção para o valor instrumental do aprendizado mediante o recurso à competição com essa finalidade, ou seja, atribuindo importância à utilização dos incentivos extrínsecos para aprender (Brophy, 1997). O professor pode encorajar os alunos a fazerem escolhas, a trabalharem em grupo e a se sentirem responsáveis por seu processo de aprendizagem a fim de que se sintam capazes de realizar as tarefas propostas. Tais atitudes geram uma crescente independência (autonomia) do aluno diante das experiências concretas na interação em grupo, incentivando-o a pedir ajuda e a desenvolver um trabalho significativo (Bzuneck, 2010).

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

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

Cabe à escola e ao professor o papel de formar os alunos para que desenvolvam comportamentos proativos diante dos desafios escolares. Conhecer o que um grupo de professores pensa sobre o ensino e a seleção de estratégias para ensinar e atingir os objetivos propostos, considerar o contexto escolar, a organização dos espaços, as pistas atribucionais fornecidas pela escola e pelo professor em sala de aula e identificar o perfil motivacional e estratégico dos alunos do ensino fundamental que participaram da presente pesquisa possibilita ampliar os conhecimentos sobre o importante papel do professor na organização de um ensino de qualidade. Esses aspectos precisam ser considerados para se refletir sobre o envolvimento do aluno com a aprendizagem e sobre o papel do professor na escolha de intervenções de ensino e na valorização das estratégias de aprendizagem. Essas estratégias são de suma importância, tanto quanto a seleção das estratégias de ensino docente, principalmente porque possibilitam ao estudante ampliar as formas de estudar, diversificam ativamente os procedimentos que utiliza para aprender, servindo para recapitular conteúdos ensinados, ou mesmo para superar dificuldades escolares. Nessa direção, não somente o emprego de estratégias de ensino diversificadas pelo professor, como também o ensino de estratégias de aprendizagem aos alunos, poderia favorecer seu aprendizado.

## Estratégias de aprendizagem

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

De acordo com Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem focam as relações dos processos psicológicos

envolvidos para que determinadas aprendizagens ocorram e modifiquem as estruturas cognitivas. Os alunos se apropriam delas usando duas tarefas metacognitivas básicas, o planejamento e a execução das atividades. Para tanto, precisa haver um repertório de uso, definindo-se qual a melhor estratégia a ser usada, dependendo do objetivo. Para que seu uso seja relevante, o aluno precisa conhecer o que são, para que servem e a diversidade delas para aprender com maior qualidade.

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

Há diferentes classificações para se considerar as estratégias de aprendizagem. No presente trabalho, será adotada a classificação proposta por autores como Dembo (1994), Boruchovitch (1999), Oliveira *et al.* (2010), dentre outros, a qual apresenta dois grandes grupos de estratégias de aprendizagem: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas que o aluno utiliza para organizar seus estudos e armazenar e elaborar informações, contribuem para solucionar tarefas, proporcionando que a informação seja armazenada eficientemente. Elas, pode-se dizer, estão voltadas ao tratamento da informação. São exemplos delas: citar cópias de pequenos textos, realizar sempre uma primeira leitura, ler grifando palavras-chave, anotar a explicação do conteúdo dado pelo professor (procedimentos de ensaio), resumir conteúdos, elaborar exercícios sobre o conteúdo (perguntas), repetir o conteúdo estudado para memorizá-lo, proceder à elaboração e à organização que envolve a formação de categorias, redes, estruturas e mapas. As estratégias metacognitivas são reguladoras do pensamento do aluno e exigem que o sujeito pense sobre a aprendizagem. Envolvem o autoconhecimento e dependem da importância e do significado que são atribuídos às atividades acadêmicas, o que seria a habilidade de pensar o próprio processo de aprendizado.

Segundo Oliveira *et al.* (2010), são inúmeros os benefícios do uso de estratégias para a aprendizagem, pois contribuem para o levantamento prévio de possíveis dificuldades e alternativas de superação. Além disso,

quando o aluno percebe que é capaz de realizar as tarefas, ele se sente motivado a fazê-las. Nessa direção, Valdés (2003) destaca que um aluno estratégico é aquele que age ativamente diante do conhecimento, construindo-o. Ele procura dominar, ao mesmo tempo, o conhecimento de si mesmo, o conhecimento da tarefa e usa estratégias diversificadas. O êxito na aprendizagem depende da apropriação, do monitoramento e da regulação do aprendizado. Outro aspecto que assume relevância no aprendizado é a motivação do aluno direcionada ao seu aprendizado. A motivação se encontra em estreita ligação com as estratégias de aprendizagem para processar as informações de maneira relevante no domínio do conhecimento e buscar significado na aprendizagem.

## Motivação no contexto escolar

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

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

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

Cognitiva, a Teoria das Orientações Causais e a Teoria da Integração Organísmica.

O foco do presente estudo está na Teoria da Integração Organísmica, que questiona a dicotomia existente entre motivação intrínseca e motivação extrínseca e propõe um *continuum* motivacional (Machado, 2009). Segundo Deci e Ryan (1985), a microteoria propõe que comportamentos que são motivados extrinsecamente possam ser internalizados ao *self* e regulados. O *continuum* motivacional proposto apresenta níveis de qualidade que regulam comportamentos a fim de que, pelas contingências externas, estes se tornem autorregulados. Para que isso ocorra, os comportamentos precisam ser internalizados e integrados ao *self*. De acordo com Bzuneck (2010), a internalização é um processo que permite ao indivíduo transitar pelo *continuum* livremente, sem uma sequência determinada. Explica que o indivíduo pode internalizar um determinado comportamento enquanto apresenta outros com nenhuma internalização. Esse processo exige agregação de valores ou regulações pessoais. Esse *continuum* apresenta uma taxonomia dos tipos motivacionais organizados da esquerda (não determinado) para direita (autodeterminado) em relação ao grau que a motivação emana do *self*.

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

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

No caso da motivação extrínseca por regulação externa, os comportamentos menos autônomos são referidos como externamente regulados. Os comportamentos identificados no *continuum* motivacional como regula-

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

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

No que tange à motivação extrínseca por regulação integrada, para Bzuneck (2010), sua qualidade motivacional se assemelha muito à motivação intrínseca, inclusive em relação aos benefícios individuais para a aprendizagem que ocorre quando a regulação é assimilada ao *self*. Ou seja, as necessidades e valores próprios da pessoa são avaliados e agregados. As experiências de autonomia facilitam a internalização e são elementos centrais para que a regulação seja integrada. Esclarece que a regulação integrada proporciona o processamento profundo de informações, a criatividade e a flexibilidade cognitiva, assemelhando-se à motivação intrínseca. O contexto escolar precisa fomentar a autonomia, a competência e o pertencimento para assegurar o aumento e a manutenção da assimilação, a internalização e a integração que ocorrerá de forma natural. As regulações identificadas e integradas são os tipos autodeterminados de regulação e são direcionadas pela motivação autônoma.

Por fim, a motivação intrínseca se apresenta à extrema direita do *continuum* e representa o único modelo de comportamento não controlado. A motivação intrínseca não é determinada pela intensidade da internalização, mas se refere à ação que parte do interesse pessoal (espontâneo) e traz satisfação pela atividade em si, sem a necessidade de recompensa pela sua realização (Bzuneck, 2010). No contexto escolar, esse tipo motivacional facilita a aprendizagem e o desempenho (Deci e Ryan, 2000).

Autores como Mitchell (1992) consideram a motivação determinante no sucesso e na qualidade da aprendi-



zagem. Diversos aspectos podem interferir na qualidade motivacional dos estudantes como as estratégias de ensino empregadas pelo professor e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo próprio aluno no momento do aprendizado. Face às considerações apresentadas, esta pesquisa apresenta dois objetivos: investigar as concepções e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores para ensinar e identificar as estratégias de aprendizagem e a motivação dos alunos.

## Método

### Participantes alunos

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

### Participantes professores

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

### Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos: uma escala de estratégias de aprendizagem (EAVAP-EF), uma escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) e um questionário criado para o estudo, que se refere ao levantamento de concepções e Estratégias de Ensino utilizadas pelo professor em sala de aula.

Oliveira *et al.* (2010) elaboraram a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), que consta de 31 itens. A escala aborda questões relacionadas às estratégias utilizadas em situações de estudo e aprendizagem com pontuação em escala Likert com as opções: sempre, às

vezes e nunca como alternativas de respostas. Quanto à distribuição dos itens, 11 (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20) apontam para a utilização de estratégias cognitivas, 7 itens (6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) apontam para as estratégias metacognitivas e 13 itens (3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30) apontam para a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, como, por exemplo: “Quando está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?”. O instrumento está publicado pela Editora Casa do Psicólogo, por esta razão, não ficará disponível como anexo no presente estudo.

A Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) foi elaborada por Rufini *et al.* (2011) com pressupostos da Teoria da Autodeterminação e apresenta tipos motivacionais diferenciados qualitativamente. O questionário é apresentado em escala Likert de 5 pontos, na qual a criança assinala de 1 a 5 de acordo com o grau de concordância em cada afirmativa. Essa escala foi organizada com figuras geométricas (quadrados) por ordem crescente de tamanho, facilitando a interpretação pelo aluno e apresenta evidências de validade para ser usada com crianças. A escala é composta por 25 itens, 5 (1, 2, 8, 10 e 17) se referem à desmotivação; 5 itens (7, 9, 12, 14 e 23) se referem à motivação extrínseca por regulação externa; 5 itens (3, 4, 6, 11 e 24) são sobre a motivação extrínseca por regulação introjetada, 5 itens (13, 16, 19, 20 e 21) contemplam a regulação identificada e 5 itens (5, 15, 18, 22, 25) se referem à motivação intrínseca, como, por exemplo: “Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas”.

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

### Procedimentos

Primeiramente, as instituições de ensino foram contatadas para elucidação da pesquisa e recolhimento do termo de coparticipação das instituições envolvidas e da Secretaria Municipal de Educação. Seguido os procedimentos éticos respaldados na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a proposta do presente estudo foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (UEL). Após aceitação, a pesquisa foi realizada em sala de aula, de maneira coletiva, em dias e horários previamente

agendados. Para a participação dos estudantes menores, os pais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente com a verificação da assinatura no termo de consentimento, houve o prosseguimento da pesquisa.

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

Os professores participantes do estudo também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, demonstrando aceitação e disponibilidade para participar da pesquisa. Na sequência, os resultados são apresentados.

## Resultados

Para atender ao primeiro objetivo específico, de investigar as concepções e estratégias de ensino que os professores do Fundamental 1 utilizam para ensinar, recorreu-se à análise de conteúdo e posterior descrição dos dados. Os dados foram organizados em planilha e submetidos a estatísticas descritivas e inferenciais.

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

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

**Table 1.** The meaning of the act of teaching as perceived by teachers.

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

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

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

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

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

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

**Tabela 2.** Categorização dos recursos utilizados para ensinar.

**Table 2.** Categorization of the resources used to teach.

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

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

**Table 3.** Categorization of teaching resources considered essential to learn from the quality perception of the teacher.

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

**Tabela 5.** Categorização dos aspectos que influenciam a qualidade do ensino.

**Table 5.** Categorization of factors that influence the quality of education.

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

Para atender ao segundo objetivo específico, de identificar as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar dos alunos, foi utilizada a estatística descritiva. Foram levantados média e desvio padrão com pontuações máxima e mínima, conforme a Tabela 7.

A primeira subescala é a desmotivação. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 5. A média de pontos foi

**Tabela 4.** Categorização das prioridades para o ensino de qualidade.

**Table 4.** Categorization of priorities for quality education.

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

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

**Table 6.** Categorization of the factors influencing students learn better in perception of teachers.

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

de 7,8 com  $DP=3,9$ . Observa-se pela pontuação que a maioria dos alunos-participantes apresentou pontuação baixa na subescala desmotivação, ou seja, a maior parte dos estudantes é motivada para frequentar a escola. Nessa subescala, dos 341 alunos que participaram da amostra, 152 (um número significativo de estudantes) apresentaram pontuação mínima. A segunda subesca-



**Tabela 7.** Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas para o *continuum* de motivação.**Table 7.** Distribution of average, standard deviation, minimum and maximum scores of the subscales for the *continuum* of motivation.

Subescala	Varição da Pontuação	M de pontos na Escala	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Desmotivação	5 - 25	7,8	3,9	5	25
Motivação extrínseca regulação externa	5 - 25	13,1	4,8	5	25
Motivação extrínseca regulação introjetada	5 - 25	14,7	5,3	5	25
Motivação extrínseca regulação identificada	5 - 25	24	2,5	9	25
Motivação intrínseca	5 - 25	23	3,6	6	25

**Tabela 8.** Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas para as estratégias de aprendizagem.**Table 8.** Distribution of average, standard deviation, minimum and maximum scores for the subscales learning strategies.

Subescala	Varição da Pontuação	M de pontos na Escala	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	0 - 26	8,7	4,5	0	26
Estratégias cognitivas	0 - 22	9,2	4,0	0	22
Estratégias metacognitivas	0 - 14	9,0	2,3	2	14

la é a Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 5. A média de pontos foi de 13,1 com  $DP=4,8$ .

A terceira subescala, regulação introjetada, apresentou pontuação máxima de 25 e a mínima de 5. A média de pontos foi de 14,7 com  $DP=5,3$ . A quarta subescala é a regulação identificada. A pontuação máxima foi 25 e a mínima foi 9. A média de pontos foi de 24,0 com  $DP=2,5$ . Nessa subescala, há a regulação de comportamentos em um nível em que o aluno agrega valores pessoais ao que lhe é proposto de maneira tão intensa que passa a fazer parte de seu “*self*”. Portanto, a qualidade motivacional é muito semelhante à motivação intrínseca (motivação autônoma), inclusive em relação ao envolvimento do estudante com a aprendizagem, bastante positiva para ser estimulada pela escola e pelo trabalho docente. A quinta subescala é a motivação intrínseca. A pontuação máxima foi 25, e a mínima foi 6. A média de pontos foi de 23,0, com desvio padrão de 3,6. Esse resultado demonstra que os alunos que participaram da amostra possuem boa qualidade motivacional para envolvimento com a aprendizagem.

No que tange às respostas na Escala de Estratégias de Aprendizagem, também foi usada a estatística descritiva. Extraíram-se dados de média, desvio padrão e pontuações máxima e mínima, conforme a Tabela 8.

A subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais apresentou como pontuação máxima 26 e mínima 0. A média de pontos foi de 8,7 e o  $DP=4,5$ . Essa distribuição de pontos demonstra que os estudantes obtiveram uma pontuação entre 7 e 13, apontando a necessidade de um trabalho preventivo e que contribua para levantar as estratégias utilizadas pelos alunos (diagnóstico) e de se fazer posterior intervenção, ensinando os alunos a aprenderem os conteúdos necessários para sua formação. O uso dessas estratégias pode prejudicar o envolvimento do aluno de maneira profunda com a aprendizagem.

A subescala Estratégias de Aprendizagem Cognitiva apresentou como pontuação máxima 22 e mínima 0. A média de pontos foi de 9,2 e o  $DP=4,0$ . A média foi baixa, uma vez que variou entre 6 e 12 pontos. É importante que seja feito um trabalho sistematizado para que o aluno possa aplicar estratégias para organizar

seus estudos e o conteúdo a ser aprendido. A subescala Estratégias de Aprendizagem Metacognitiva apresentou como pontuação máxima 14 e mínima 2. A média de pontos foi de 9,0 e o  $DP=2,3$ .

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

A média de pontos, considerado o total da Escala de Estratégias de Aprendizagem, foi de 21,1 ( $DP=5,9$ ), a pontuação máxima foi 24 e a mínima 0. Ao considerar o total de pontos que poderia ter sido atingido, a média foi baixa. Provavelmente isso ocorra devido à falta de sistematização de um trabalho estratégico em cada ano escolar, considerando as especificidades da faixa etária e os interesses das crianças.

## Discussão e conclusão

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

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

Provavelmente, as instituições que participaram do estudo proporcionam o suprimento dessas necessidades psicológicas a seus alunos. Bzuneck (2010) explica que

os fatores sociais representados pelos relacionamentos com a família, professores e amigos de sala de aula são fundamentais para que os aprendizes se envolvam no ambiente escolar, podendo influenciar as emoções e os valores suscitados e provavelmente interferir em como o aprendiz se sente acolhido, fazendo com que se envolva mais ou menos nas atividades propostas pela escola.

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

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

Ao considerar a média no *continuum* motivacional e na Escala de Estratégias de Aprendizagem, pode-se considerar que os alunos do 2º ano demonstram uma boa qualidade motivacional para aprender, e esse grupo é o que mais utiliza estratégias cognitivas. Os professores do 2º ano, conforme a análise permitida pelas respostas dos questionários, concebem o ensino como ato de construção de conhecimento na interação com o outro. Esses docentes, provavelmente, conforme apontaram em suas respostas, assumem o papel de mediador de conhecimentos, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando a troca de opiniões, o diálogo e possivelmente promovendo a cooperação entre os pares. Essa maneira de conduzir o ensino colabora para que os alunos tenham a motivação autônoma e, consequen-

temente, que se envolvam de maneira profunda com a aprendizagem.

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

A presente pesquisa corrobora os resultados de outros estudos desenvolvidos por Cruvinel (2003), Serafim (2004) e Serafim e Boruchovitch (2007), nos quais os alunos mais novos apresentam escores mais elevados em relação ao uso de estratégias de aprendizagem. Isso denota a possível diminuição com o avanço dos anos escolares atrelada à falta de estratégias no momento de estudar, à falta de sistematização de um ensino estratégico e talvez até ao desconhecimento da necessidade dessa sistematização por parte dos professores.

Em relação aos resultados no total da escala de estratégias de aprendizagem, em todos os anos investigados, o uso de estratégias mostrou-se limitado. O professor pode organizar um trabalho diferenciado, de acordo com a faixa etária e as especificidades das crianças em cada ano escolar. Nos anos iniciais de escolarização, o uso de material concreto facilita o ensino de estratégias de aprendizagem. Com os alunos menores, em fase de alfabetização, o professor pode trabalhar em pequenos grupos colaborativos, proporcionando o uso de estratégias cognitivas nas diversas disciplinas. Por exemplo, em português e matemática, pode orientar as crianças para circular palavras-chave, desenvolver sequências lógicas de histórias, fatos contados pelos alunos ou pelo próprio docente, resumir oralmente (histórias, fatos, recados), contar números (repetir em voz alta, memorizar a sequência numérica), completar a sequência numérica.

Nos anos escolares em que a faixa etária das crianças é maior, pode-se trabalhar com leitura silenciosa, orientando sobre a seleção do que é essencial em um texto (uso das palavras-chave), esquemas utilizando primeiramente as palavras-chaves e, posteriormente, deixando o aluno selecionar e questioná-los sobre a seleção, resumos escritos, levantamento de questões pertinentes ao texto lido, resolução de problemas observando as palavras-chaves para que possam refletir sobre a situação dramatizando-a oralmente utilizando os alunos, utilizar situações-problema do cotidiano das crianças, usar material de apoio para que possam formar os números e material concreto (jogos, sucata, folhetos jornalísticos) para vivenciarem a compra e a venda em sala de aula.

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

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

## Referências

- ALMEIDA, L.S. 2002. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2):155-165. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>
- BEHRENS, M.A. 2009. *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Vozes, 135 p.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A.M. 2002. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 24ª ed., Petrópolis, Vozes, 313 p.
- BORUCHOVITCH, E. 1999. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2):361-376. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-79721999000200008>
- BORUCHOVITCH, E. 2006. Estratégias de aprendizagem: conceitualização e avaliação. In: A.P.P. NORONHA; F.F. SISTO (eds.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica*, São Paulo, Vetor, p. 107-124.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (eds.). 2004. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, 277p.
- BROPHY, J. 1997. *Motivating students to learn*. Boston, McGraw Hill, 70 p.
- BZUNECK, J.A. 2002. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: E. BORUCHOVITCH; J.A. BZUNECK (eds.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, Vozes, p. 9-36.

- BZUNECK, J.A. 2010. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: E. BORUCHOVITCH; J.A. BZUNECK; S.E.R. GUIMARÃES (eds.), *Motivação para aprender*. Petrópolis, Vozes, p. 13-42.
- CRUVINEL, M. 2003. *Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 128 p.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova York, Plenum Press, 372 p. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, **55**(1):68-78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- DEMBO, M.H. 1994. *Applying educational psychology*. 5ª ed., New York, Longman, 720 p.
- MACHADO, A.C.T.A. 2009. *Interação professor-alunos: preferência por autonomia ou controle*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 101 p.
- MARTINELLI, S.E.; SISTO, F.F. 2010. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, **9**(3):413-420.
- MITCHELL, J.V. 1992. Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic, Extrinsic, and Self-Assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*, **25**(3):149-155.
- MORAES, Z. R.; CHIARI, B. M. E.; PERISSINOTO, J. 2001. Estilos de linguagem como facilitadores de memória. *Pró-fono*, **13**(1):54-61.
- MORAN, J.M. 2000. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª ed., Campinas, Papirus, 179 p.
- MOREIRA, A.E.C.; OLIVEIRA, K.L. 2012. *Questionário sobre: "O que os docentes pensam sobre o ensino e as estratégias priorizadas para ensinar"*. Londrina, PR. Universidade Estadual de Londrina. (Manuscrito não publicado).
- OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. 2010. *Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: EAVAP-EF*. 1ª ed., São Paulo, Casa do Psicólogo, 58 p.
- POZO, J.I. 1996. Estratégias de aprendizagem. In: C. COLL; J. PALÁCIOS; A. MARCHESI (eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 176-197.
- REEVE, J.; DECI, E.L.; RYAN, R.M. 2004. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In: S. VAN ETTEN; M. PRESSLEY (eds.), *Big theories revisited*. Greenwich, Information Age Press, p. 31-60.
- RUFINI, S.E.; BZUNECK, J.A.; OLIVEIRA, K.L. 2011. Estudos de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, **16**(1):1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000100002>
- SERAFIM, T.M. 2004. *As estratégias de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental: uma análise por gênero, série escolar e idade*. Campinas, SP. Trabalho de conclusão de Curso. Universidade Estadual de Campinas, 54 p.
- SERAFIM, T.M.; BORUCHOVITCH, E. 2007. *Escala de avaliação da estratégia de pedir ajuda no contexto escolar*. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas. (Manuscrito não publicado).
- STIPEK, D.J. 1998. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 301 p.
- VÁLDES, M.T.M. 2003. Estratégias de aprendizagem: bases para a intervenção psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogia*, **20**(62):136-142.

Submetido: 13/02/2014

Aceito: 04/12/2015