

Percepção e conhecimento de professores do ensino fundamental sobre as estratégias de aprendizagem

Perception and knowledge of elementary school teachers about learning strategies

Natasha Hellen de Souza Lombardi¹
Deivid Alex dos Santos²

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar as percepções e conhecimento de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as estratégias de aprendizagem. Participaram da pesquisa respondendo a um questionário sociodemográfico e um questionário estruturado oito professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública Municipal localizada no interior do Paraná. Os resultados evidenciaram que um número muito significativo de professoras relatou nunca refletir sobre sua própria aprendizagem, todas relataram que sabem o que são estratégias de aprendizagem, entretanto, apenas uma se aproxima da definição correta e uma responde corretamente. Considera-se importante, fomentar o ensino das estratégias de aprendizagem nos cursos de formação inicial e continuada de professores, para que esses possam disseminar esse conhecimento em suas salas de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem docente; autorregulação; ensino fundamental; estratégias de aprendizagem.

Abstract: The present study aimed to analyze the perceptions and knowledge of early elementary school teachers about learning strategies. The research participants answered a sociodemographic questionnaire and a structured questionnaire given to eight elementary school teachers from a public municipal school located in the interior of Paraná. The results showed that a very significant number of teachers reported that they never reflect on their own learning; all of them reported that they know what learning strategies are, however, only one comes close to the correct definition and one answers correctly. It is important to promote the teaching of learning strategies in initial and continuing education courses for teachers, so that they can disseminate this knowledge in their classrooms.

¹ Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora na Educação Infantil na rede privada de ensino em Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4772-3524> E-mail: natashasouzalombardi@gmail.com

² Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor colaborador na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. Pesquisador no grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação pela Universidade Estadual de Londrina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947> E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com.

Recebido em: 20/06/2023

Aprovado em: 18/09/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Keywords: Teacher learning; self-regulation; elementary school; learning strategies.

INTRODUÇÃO

A configuração das escolas atuais exige dos alunos uma postura autônoma, ativa e autorregulada. Segundo Góes e Boruchovitch (2020), o processo de ensino-aprendizagem deve considerar o papel ativo do aluno, com isso é necessário que o aluno consiga desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e estabelecer metas para alcançar um melhor desempenho escolar. Esse processo pode se tornar possível graças ao uso das estratégias de aprendizagem (LOMBARDI; SANTOS, GÓES, 2022). Dessa maneira, enfatiza-se a necessidade de refletir sobre a importância do aluno em ter acesso a esse conhecimento e saber quando como e por que utilizar as estratégias de aprendizagem (SANTOS, 2021).

As estratégias de aprendizagem abordam toda uma diversidade de recursos que podem ser utilizadas por estudantes para garantir a aprendizagem de um novo conteúdo (SOUZA, 2010). Segundo Santos e Boruchovitch (2011), a literatura apresenta diferentes classificações para as estratégias de aprendizagem, contudo, as mais comuns das classificações são divididas em: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são subdivididas em três categorias: de ensaio, de elaboração e de organização enquanto as estratégias metacognitivas são subdivididas em três categorias: planejamento, monitoramento e regulação. É importante salientar que essa divisão é realizada para fins didáticos e que ambas as estratégias têm um caráter integrativo (PIMENTEL; MARQUES; JUNIOR, 2022).

A literatura pressupõe que um estudante estratégico, que conhece as estratégias e sabe quando, como e porque utilizá-las pode se tornar um estudante autorregulado (SANTOS, ALLIPRANDINI, 2018; SILVA; ALLIPRANDINI, 2020). De acordo com Veiga Simão e Frison (2013), a autorregulação da aprendizagem auxilia no entendimento individual da aprendizagem, de modo que o aluno em seu papel ativo deve desenvolver e se aprimorar de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em sua aprendizagem. A autorregulação pressupõe que o aluno tenha domínio e consciência dos objetivos que deseja alcançar em sua aprendizagem.

Há uma necessidade de que o aprendiz conheça e mobilize seus recursos internos e externos na realização de suas ações, e se for preciso que faça modificações em seus métodos

quando não é possível atingir os resultados estabelecidos (VEIGA SIMÃO; FRISON, 2013). Entretanto, é preciso pensar na formação inicial e continuada de professores, pois na medida em que os educadores têm acesso a esse conhecimento, podem aprimorar as suas práticas pedagógicas e ensinar as estratégias e promover reflexões sobre como e quando os seus alunos devem utilizar as estratégias de aprendizagem (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Concebendo a importância das estratégias de aprendizagem para a promoção de ambientes de aprendizagem que promovam a autorregulação de seus estudantes, investigações no âmbito da formação inicial e continuada de professores precisam ser fomentadas, haja vista, a relevância da temática, sobretudo, no Ensino Fundamental, nível de ensino que apresenta contribuição imprescindível para sua trajetória acadêmica. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo analisar as percepções e conhecimento de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as estratégias de aprendizagem.

MÉTODO

A presente pesquisa pode ser definida como descritiva-exploratória. Para Prodanov e Freitas (2013) este tipo de pesquisa requer uma exploração sobre o assunto pesquisado e faz uma análise minuciosa e descritiva do objeto de estudo com a finalidade de analisar os dados sem interferência do pesquisador. Além disso, viabiliza uma grande quantidade de informações sobre os assuntos a serem investigados e o pesquisador nesse processo descrever as características observadas sem interferência utilizando instrumentos de coleta de dados específicos como questionários, entrevistas, observações e formulários.

Seguindo o método de análise de conteúdo de Bardin (2015), a análise realizada foi de caráter qualitativo e quantitativo. Qualitativo por extrair informações, utilizando de recursos para serem formuladas as hipóteses e resultados, isto é, o uso de estratégias para a coleta de dados que incluem questionários, discussões e observações. Quantitativa por considerar os relatos e transformá-los em números, hipóteses, classificações e informações na garantia de melhores resultados com as interpretações correspondentes, fazendo a utilização de questionários (GIL, 2010).

Cenário da Pesquisa

A escola convidada para a participação dessa pesquisa atende 331 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos períodos matutino e vespertino e 30 alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que estudam no período noturno. Nesta instituição escolar trabalham 52 profissionais que atuam em várias áreas. Os professores são responsáveis por efetivar a aprendizagem dos educandos, na sua totalidade de 37 docentes distribuídos entre

os períodos matutino, vespertino e noturno. O trabalho educativo desta instituição de ensino é voltado para a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com essas perspectivas, a prática pedagógica dos docentes busca uma ação transformadora da realidade, visibilizando as ideias sobre o que é uma boa sociedade, quais são os problemas do mundo contemporâneo, o que se espera do futuro da humanidade e qual a importância dos conhecimentos para as ações humanas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa 37 professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que 8 (21,62%) aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário por livre e espontânea vontade. Todos os participantes (8 ou 100%) são do sexo feminino e atuam somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os dados que representam as características dos participantes em relação a idade, sexo, graduação, tempos de conclusão e atuação, disciplinas de atuação, participação em cursos de formação relacionados a psicologia da educação e sobre saberem estratégias de aprendizagem, são representados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.

Participante	Idade	Graduação	Tempo de Conclusão (Anos)	Tempo de Atuação (Anos)	Disciplinas de Atuação	Formação em Psicologia da Educação?	Sabe o que são Estratégias de Aprendizagem?
Participante 1	30	Pedagogia	5	9	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim
Participante 2	33	Pedagogia	8	8	História e Geografia	Não	Sim
Participante 3	41	Pedagogia	8	10	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim
Participante 4	44	Pedagogia e História	5	7	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim
Participante 5	44	Pedagogia	7	5	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim
Participante 6	46	Normal Superior	17	18	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim
Participante 7	47	Pedagogia	20	20	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim
Participante 8	63	Pedagogia	7	15	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências	Sim	Sim

Fonte: Os autores.

As participantes da pesquisa tinham entre 30 e 63 anos de idade. A média de idade das professoras é de 43,5 anos. Seis são formadas apenas em pedagogia, uma em pedagogia e história e uma apresenta formação normal superior. Seis participantes têm menos de 10 anos de atuação e as outras duas tem 20 anos ou menos. Sete professoras ministram a disciplina de língua portuguesa, matemática e ciências enquanto uma docente ministra a disciplina de história

e geografia. Todas as participantes indicam que nunca tiveram formação que abordasse o conteúdo sobre o conteúdo de estratégias de aprendizagem, contudo, sete relataram terem feito formação na área de psicologia. Por fim, todas as professoras relataram conhecer o que são as estratégias de aprendizagem.

Instrumentos

Para a realização da presente pesquisa foram utilizados dois questionários desenvolvidos pelos autores: um questionário sociodemográfico e um questionário estruturado. O questionário sociodemográfico foi composto por 9 (nove) questões de identificação dos participantes através do nome (opcional), idade e sexo. O questionário também obteve perguntas relacionadas ao nível acadêmico dos entrevistados (graduação e ano de conclusão), tempo de atuação na área da educação, além da disciplina lecionada e do ano escolar em que atua. O questionário estruturado foi organizado em cinco perguntas abertas e duas fechadas com objetivo de identificar as percepções e conhecimento dos professores acerca das estratégias de aprendizagem. São exemplos de questões abertas desse questionário: “Explique o que são as estratégias de aprendizagem” e “Diferencie estratégias de aprendizagem de estratégias de ensino”. Os instrumentos foram hospedados no *Google Forms*, que continha o TCLE, com os esclarecimentos da pesquisa, o questionário sociodemográfico e o questionário estruturado.

171

Procedimentos de Coletas

Este projeto tramitou juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, sendo aceito de acordo com o Parecer 4.160.955, de 18 de julho de 2020. A comunicação inicial com todos os professores para esclarecimentos sobre a pesquisa foi feita através do *Google Meet*, considerando o distanciamento social, uma vez que esta abordagem aconteceu no período da Pandemia (COVID-19). A coleta de dados iniciou-se no segundo Semestre de 2020. O link no *Google Forms* foi disponibilizado no dia 05 de agosto de 2020 para todos os professores da instituição escolar e ficou disponível durante 31 dias para a coleta das informações.

Procedimentos de Análises

Inicialmente foi feita uma análise qualitativa dos dados que emergiram das respostas das professoras, seguindo as três fases da análise de conteúdo fundamentado em Bardin (2015):

pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação. A partir da elaboração das categorias, os relatos foram considerados e transformados em números, classificados para a garantia de melhores resultados com as interpretações correspondentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das respostas dos professores ao questionário estruturado e seguindo as instruções de Bardin (2015), que pontuam que sejam desenvolvidas categorias de análise, emergiram as seguintes categorias: a) Reflexões sobre a própria aprendizagem; b) Conhecimento dos professores sobre as estratégias de aprendizagem; e c) Uso de estratégias de aprendizagem. Essas categorias de análise podem ser observadas nos tópicos a seguir

Reflexões sobre a própria aprendizagem

A primeira pergunta permitia que o professor pudesse fazer uma autorreflexão sobre a sua própria aprendizagem, sobre a forma como aprende, além de justificar sua resposta. Esses dados podem ser observados na Tabela 1 a seguir, que apresenta as categorias que emergiram a partir das respostas dos professores, além disso, apresenta também a frequência absoluta e relativa das respostas para cada uma das categorias criadas.

Tabela 1 - Pergunta: Você já parou para pensar sobre o que você faz para aprender?

Categorias de Respostas	Frequência	%
Reflexão sobre a melhor maneira de aprender	3	37,5%
Nunca parou para pensar sobre isso	3	37,5%
Indica dependência do professor	2	25%
<i>Total</i>	8	100%

Fonte: Os autores.

Os resultados revelaram que três professoras (37,5%) relataram fazer uma autorreflexão sobre a sua própria aprendizagem, essa categoria pode ser observada no relato da Professora 5: “Sempre faço isso, porque é importante perceber quando algo precisa melhorar, refazer ou se já está bom o suficiente”. Três professoras (37,5%) relataram que nunca pararam para pensar sobre isso, como no relato da Professora (3) “Nunca parei para pensar sobre isso, mas talvez é algo que eu deveria começar a fazer”. Por fim, duas (25%), descrevem uma correção de dependência entre o aprender e o papel do professor, colocando as explicações do professor como essenciais para essa autorreflexão, a exemplo, destaca-se o relato da Professora 7:

“Acredito que quando eu estudava fazia isso mais, porque parte do professor fazer o aluno pensar sobre essas coisas”.

É possível inferir que quando comparadas com as demais categorias de respostas um número muito significativo de professoras relata nunca refletir sobre o assunto, além disso, observa-se que duas professoras não consideram o papel ativo do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem atrelando essa autorreflexão apenas à presença do professor. Esse dado retrata uma dificuldade de o professor em atuação colocar-se na posição de aluno, de aprendiz, autorrefletindo sobre seus próprios processos de aprendizagem. A autorreflexão da aprendizagem é a base dos processos autorregulatórios (MICHALSKY; KRAMARSKI, 2015; MICHALSKY, 2017; CODE, 2020). Ela contribui para que os professores entendam como eles próprios aprendem. Isso promove o aprimoramento dos processos, comportamentos e emoções que o guiarão rumo a um maior nível de metacognição, permitindo avaliar o que se sabe, refletir, controlar e monitorar seus pensamentos (MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018). Professores autorregulados são capazes de monitorar a compreensão de seus alunos, observando e redirecionando os alunos quando percebem que eles não estão entendendo, no entanto, sem formação profissional adequada, os professores apresentam dificuldade em implementar as estratégias de aprendizagem e autorregulatórias em sala de aula (BLOCK; DUFFY, 2008).

Constantemente os professores preocupam-se em desvendar maneiras inovadoras de ensinar, uma alternativa seria se apropriar dos conteúdos inerentes as estratégias de aprendizagem para poder ensiná-las em suas salas de aula para então, promover uma aprendizagem mais autorregulada. Depois que as informações são ensinadas, é hora de o aluno receber uma tarefa para trabalhar com o material aprendido. O envolvimento do aluno é a chave do processo (DANIELSON, 2011). Enfatiza-se o papel ativo do aluno em seu processo de aprendizagem, sem excluir o importante papel dos professores, que promoverão um maior envolvimento e papel ativo do aprendiz em sua sala de aula, metacognição, ensino de estratégias e autorregulação, entretanto, isso exige investimentos desses assuntos nos cursos de formação de professores.

Conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem

No questionário sociodemográfico, as professoras responderam à seguinte pergunta objetiva: “Você sabe o que são Estratégias de Aprendizagem?”, tendo duas opções de resposta: sim e não. Todas as professoras responderam que sabiam o que eram as estratégias de

aprendizagem e foram direcionadas pelo *Google Forms* à uma pergunta dissertativa correspondente à esta resposta: “Em sua opinião o que são estratégias de aprendizagem?”. Esta pergunta permitia que as professoras pudessem discorrer sobre a definição de estratégias de aprendizagem. As categorias de respostas que emergiram a partir dessa pergunta, estão dispostas na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Pergunta: Em sua opinião o que são estratégias de aprendizagem?

Categorias de Respostas	Frequência	%
Confundem estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino	6	75%
Define corretamente estratégias de aprendizagem	1	12,5
Aproxima-se da definição correta sobre as estratégias de aprendizagem	1	12,5
<i>Total</i>	8	100%

Fonte: Os autores.

Os relatos revelam que 6 professoras (75%) confundem estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino, como um exemplo a essa categoria temos a resposta da Professora 8: “São ferramentas que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem e compreensão dos alunos aos conteúdos. Ajudando a construir o conhecimento”. Apenas uma professora (12,5%) define corretamente as estratégias de aprendizagem, como no relato da Professora 2: “São as formas ou métodos em que o aluno consegue se apropriar dos conceitos e conteúdos ministrados”. E por fim, uma professora (12,5%) se aproxima da definição correta como no exemplo da Professora 4: “(...) Vale salientar que o professor deve apresentar múltiplas estratégias para seus alunos, para que assim o ensino possa ser mais diversificado”.

O que chama atenção nesta categoria é o fato de identificar nos relatos um número muito significativo de professoras confundirem estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino, ou seja, quando foram solicitadas a responder sobre as estratégias de aprendizagem, acabam definindo estratégias de ensino. Esse fato já é evidenciado e denunciado em diversas pesquisas (SANTOS, BORUCHOVITCH, 2011; MARINI, BORUCHOVITCH, 2014; JERONYMO; ALLIPRANDINI, 2020) e que pode demonstrar uma a formação inicial e continuada voltada ao ensino e pouco à aprendizagem (MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018).

Todas as professoras relataram na pergunta objetiva proposta inicialmente no questionário sociodemográfico que sabiam o que são as estratégias de aprendizagem, contudo, quando definiram, a maior parte (75%) das professoras não as definiram corretamente, contradizendo a pergunta inicial. Uma hipótese para o ocorrido é que os cursos de formação de professores na maioria das vezes configurados e focados mais no ensino do que na aprendizagem (FOOLADVAND, YARMOHAMMADIAN; ZIRAKBASH, 2017).

Wegner, Minnaert, Strehlke (2013) defendem que as estratégias de aprendizagem sejam trabalhadas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, para que esses alunos tenham acesso a esse conhecimento, seus professores precisam conhecê-las e isso se dá por meio de formação inicial e continuada que possa contribuir para o ensino das estratégias de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Os professores quando conhecedores das estratégias de aprendizagem, poderão ensinar seus alunos e promover em suas salas de aula a autorregulação da aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2022).

Uso das estratégias de aprendizagem

Com o objetivo de diagnosticar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas professoras para estudar ou aprender um conteúdo, foi feita a seguinte pergunta: “Quando você tem a tarefa de estudar ou aprender um conteúdo, o que você faz?”. As categorias de respostas que emergiram puderam ser classificadas em estratégias cognitivas de ensaio, elaboração e memorização e as estratégias metacognitivas de planejamento, monitoramento e regulação. A Tabela 3, a seguir, apresenta essa organização bem como as frequências absolutas e relativas de cada uma das categorias de respostas.

Tabela 3 – Pergunta: Quando você tem a tarefa de estudar ou aprender um conteúdo, o que você faz?

	Categorias de Respostas	Frequência	%
	Estratégias Cognitivas		
Ensaio	Leitura dos textos	3	12%
	Grifar partes importantes	4	16%
Elaboração	Resumir	3	12%
	Procurar no dicionário, sites, livros	3	12%
Memorização	Elaborar mapa conceitual	1	4%
	Fazer questionamentos	1	4%
	Reescrever com as próprias palavras	1	4%
	<i>Total</i>	<i>16</i>	<i>64%</i>

Estratégias Metacognitivas			
Planejamento	Estabelecer um horário para estudos	2	8%
Monitoramento Regulação	Manter atenção na aula	1	4%
	Pedir ajuda a alguém que sabe mais	3	12%
	Escolher um lugar calmo	2	8%
	Rever o conteúdo da aula	1	4%
	<i>Total</i>	9	36%

Fonte: Os autores.

Para essa categoria, as respostas das professoras continham mais de uma estratégia de aprendizagem relatadas, totalizando 25 respostas. Dessa forma, o cálculo da frequência foi baseado no total das respostas e não no número de participantes. As estratégias cognitivas foram as mais relatadas (16 menções [64%]). Dentre elas, as mais relatadas foram as estratégias de ensaio (7 menções [28%]) e elaboração (7 menções [28%]) foram as mais relatadas. Em oposição ao que ocorreu nos achados da pesquisa de Cunha e Boruchovitch (2016), as estratégias de memorização foram relatadas pelas professoras neste estudo (2 menções [8%]), apesar da baixa frequência.

Dias et al. (2021) em pesquisa realizada com professores em formação relatam que as estratégias cognitivas simples, são as mais utilizadas em detrimento das estratégias de aprendizagem cognitivas mais complexas. Inference-se partir desse estudo e dos resultados apresentados pela presente pesquisa, que as estratégias de aprendizagem cognitivas são mais mencionadas, por serem mais comuns e simples de serem utilizadas. Estudos como os de Ali e Yunus (2013), Veiga-Simão e Frison (2013), Kaya e Kilic (2015), Kumlu e Yuruk (2018), Santos e Alliprandini (2017, 2018), Beluce e Oliveira (2016, 2018) e Silva e Alliprandini (2020) justificam esses dados devido à dificuldade que as pessoas têm de mensurar as estratégias metacognitivas, o que poderia explicar o baixo índice de relatos das estratégias metacognitivas em detrimento das cognitivas.

Khezrlou (2012), afirma que na medida em que os aprendizes avançam nas etapas escolares, tendem a utilizar menos estratégias cognitivas e mais estratégias metacognitivas, o que não pode ser confirmado com o presente estudo e contrapõem os resultados. Entretanto, é importante salientar que existe um sentido de complementariedade entre as estratégias cognitivas e metacognitivas e que elas não podem ser vistas isoladamente, uma vez que estudos revelam que o desempenho acadêmico melhora quando as estratégias são utilizadas

concomitantemente (FOOLADVAND, YARMOHAMMADIAN; ZIRAKBASH, 2017; PIMENTEL; MARQUES; JUNIOR, 2022).

Os resultados descrevem o relato das estratégias de aprendizagem metacognitivas com total geral de nove menções (36%), as estratégias de regulação foram as mais relatadas pelas professoras (6 menções [24%]), dado que corrobora com os descritos por Cunha e Boruchovitch (2016). As estratégias de planejamento foram mencionadas duas vezes (8%) seguida pela estratégia de monitoramento, mencionada apenas uma vez (4%). As estratégias metacognitivas desempenham o papel mais importante na sustentação do processo de autorregulação, ela é baseada na ideia de que os alunos possuem uma entidade de controle que se baseia na capacidade de introspecção e serve para monitorar, refletir, avaliar e controlar (CORNO, 2008). Elas regulam o processo de aprendizagem orientando, planejando, monitorando e avaliando a atividade de aprendizagem (VEENMAN; VAN CLEEF, 2019).

Esses dados reforçam as considerações de Cruvinel e Boruchovitch (2019), que descrevem que esse assunto é pouco discutido e ensinado no contexto educativo. É importante destacar que, no decorrer da sua vida acadêmica, essas estratégias de aprendizagem devem ser incorporadas ao currículo, nos cursos de formação inicial (BORUCHOVITCH, 2007; SANTOS; DIAS; BORUCHOVITCH, 2020) e na formação continuada de professores por contribuírem para a promoção da autorregulação (MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018).

Para Block e Duffy (2008), um professor autorregulado pode monitorar a compreensão dos alunos, observá-los e redirecioná-los quando percebe que eles não compreendem. Antes de ensinar estratégias de aprendizagem, os professores precisam conhecê-las, saber quando e como usá-las corretamente, conhecer seus próprios processos e estratégias de autorregulação para que possam ensinar estratégias de aprendizagem e promovê-los no processo educacional (BUZZA; ALLINOTTE, 2013). Além disso, os cursos de formação inicial e continuada precisam fornecer subsídios para que os professores ampliem seus conhecimentos sobre o assunto, se tornem aprendizes autorregulados e por consequência promotores da autorregulação da aprendizagem (GEORGE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções e conhecimento de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre as estratégias de aprendizagem. Dentre os

resultados, impressiona o número de professoras que relataram não terem um momento de autorreflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (37,5%). Apesar de responderem na pergunta objetiva do questionário sociodemográfico que sabiam o que eram as estratégias de aprendizagem, apenas uma professora as define corretamente. Evidencia-se também o maior relato de uso das estratégias cognitivas em detrimento das estratégias metacognitivas.

O ensino de estratégias de aprendizagem pode contribuir para a promoção da aprendizagem autorregulada, uma vez que elas podem permitir uma maior autonomia do aprendiz e exige um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem. Para que isso ocorra, a literatura revela que essas estratégias precisam ser ensinadas desde os anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, torna-se necessário que esses conteúdos sejam ministrados nos cursos de formação inicial e continuada de professores, integrados nos currículos dos cursos de licenciatura, para que os educadores possam fomentar o uso das estratégias de aprendizagem em sala de aula e promover um ambiente de aprendizagem

Como limitações a este estudo, destaca-se o número de participantes que foi muito reduzido, em relação ao número de professores convidados. Outra limitação pode ser o viés da desejabilidade social, uma vez que as professoras podem dar respostas consideradas como socialmente mais aceitáveis e a negar associação pessoal com opiniões ou comportamentos considerados socialmente rejeitados. Portanto, futuras pesquisas podem angariar um número maior de participantes, o que pode fornecer subsídios para que essas discussões sejam ampliadas, inclusive, para outros níveis escolares.

REFERÊNCIAS

ALI, F.; YUNUS, M.M. Memory and Cognitive Strategies of High Ability Students in a Rural Secondary School. **International Education Studies**, [S. l.], v. 6, n. 2; p. 76-86, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BELUCE, A.C.; OLIVEIRA, K.L. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 593-610, 2016.

BELUCE, A.C.; OLIVEIRA, K.L. Learning Strategies Mediated by Technologies: Use and Observation of Teachers. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 28, n.e2809, 2018.

BLOCK, C.C.; DUFFY, G.G. Research on teaching comprehension: Where we've been and where we're going. In: BLOCK C.C.; PARRIS; S.R. (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, The Guilford Press. 2008, p. 19–37.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 156-167, 2007.

BUZZA, D.; ALLINOTTE, T. Pre-service Teachers' Self-Regulated Learning and their Developing Concepts of SRL. **Brock Education**, Ontário, v. 23, n. 1, p. 58-76, 2013.

CODE, J. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. **Fronties in Education**, [S. l.], v. 5, n. 19, p. 1-15, 2020.

CORNO, L. Y. N. On teaching adaptively. **Educational Psychologist**, Filadélfia, v. 43, n.1, p. 161-173. 2008.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A M. **Aprendizagem Autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 96-121.

CUNHA, N. de B.; BORUCHOVITCH, E. Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 31-56, 2016.

DANIELSON, C. **The Framework for Teaching Evaluation Instrument**. Chicago: The Danielson Group. 2011.46p.

DIAS, L.C.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem autorregulada e formação inicial de professores de Geografia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista educação - PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2020.

DIAS, S. S.; MENEZES, J. M. S.; LIRA, P. D.; CARMO, D. F. M. Estratégias de aprendizagem no ensino remoto: um estudo com licenciandos em Química e Biologia. **Research, Society and development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 8, p. 1-8, 2021.

EMFPS – EM. **Projeto Político-Pedagógico**. Cambé: PARANÁ. EM “F.P.S.” - Ensino Fundamental - EM, 2019.

FOOLADVAND, M.; YARMOHAMMADIAN, M.H.; ZIRAKBASH, A. The effect of cognitive and metacognitive strategies in academic achievement: A systematic review. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 313-322, 2017.

GEORGE, M. L. Effective Teaching and Examination Strategies for Undergraduate Learning During COVID-19 School Restrictions. **Journal of Educational Technology Systems**, [S. l.], v. 49, n.1. p. 23-48, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, N.M.; Boruchovitch, E. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las**. Vozes. 2020.

GÓES, N.M.; BORUCHOVITCH, E. Positive effects of an intervention program to strengthen the learning strategies of Brazilian High School teachers. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, n. 1, p.1-26. 2022.

GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. Sugestões de práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. In: GOMES, M.A.M.; BORUCHOVITCH, E. (orgs.). **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019b. p.125 - 144.

JERONYMO, G.F.D.; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Estratégias de aprendizagem e variáveis sociodemográficas de professores de licenciaturas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2020.

KAYA, S.; KILIC, E. Student Teachers' Perspectives on the Cognitive and Metacognitive Strategy Practices in Instructional Design Course. **TED EĞİTİM VE BİLİM**, [S. l.], v. 40, n. 181, p. 329-347, 2015.

KHEZROU, S. The relationship between cognitive and metacognitive strategies, age and level of education. **The Reading Matrix**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 50-61. 2012.

KUMLU, G.; YURUK, N. O efeito das estratégias cognitivas e metacognitivas ativadas durante a leitura de textos científicos explicativos sobre a compreensão conceitual. H.U. **Journal of Education**, Boston, v. 35, n. 1, p. 55 – 77, 2018.

LOMBARDI, N.H. de S.; SANTOS, D.A. dos; GÓES, N.M. Teaching learning strategies in the Early Years of Elementary School: an exploratory analysis. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 12, p. 1-11, 2022.

MACHADO, A.C.T.A.; BORUCHOVITCH, E. Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Revista de Educação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 337-348, set./dez., 2018.

MARINI, J.A. da S.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, Minho, v. 1, n. 1, p. 102-126, 2014.

MICHALSKY, T. What Teachers Know and Do about Assessing Students' Self-Regulated Learning. **Teachers College Record**, Nova York, v. 119, n. 13, p. 1-16, 2017.

MICHALSKY, T.; KRAMARSKI, B. Prompting Reflections for Integrating Self-Regulation Into Teacher Technology Education. **Teachers College Record**, Nova York, [S. l.], v. 117, n. 5, p.1-38, 2015.

PIMENTEL, F.S.P.; MARQUES, M.M.; -JUNIOR, V.B.S. Learning strategies through digital games in a university context. **Comunicar**, [S. l.], v.XXX, n. 73, p. 77-86, 2022.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E.C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

SANTOS, D.A. dos. **Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem autorregulatórias de professores do Ensino Médio**. 2021. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SANTOS, D.A. dos; ALLIPRANDINI, P.M.Z. A promoção do uso de estratégias cognitivas em alunos do Ensino Médio. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 535-543, 2018.

SANTOS, O.J.X. DOS; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia: Ciência E Profissão**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 284-295. 2011.

SILVA, M.A.R. da; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. **Educação em Revista.**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-15, 2020.

SOUZA, L.F.N.I. de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar Em Revista**, Curitiba, v. 36, n.1, p. 95-107. 2010.

VEENMAN, M.V.; VAN CLEEF, D. Measuring metacognitive skills for mathematics: students' self-reports versus on-line assessment methods. **ZDM: The International Journal on Mathematics Education**, Nova York, v. 51, n. 4., p. 691-701. 2019.

VEIGA-SIMÃO, A.M.; FRISON, L.M. Autorregulação da aprendizagem; abordagens teóricas e desafios para a prática em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 1-19, 2013.

WEGNER, C; MINNAERT, L.; STREHLKE, F. The Importance of Learning Strategies and How the Project "Kolumbus-Kids" Promotes Them Successfully. **European Journal of Science and Mathematics Education**, Montenegro, v. 1, n. 3, p. 137-143, 2013.