

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JACIARA BATISTA RIBEIRO

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Pouso Alegre

2014

JACIARA BATISTA RIBEIRO

**AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí como requisitos parciais à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Susana Gakyia Caliatto.

Pouso Alegre

2014

Ribeiro, Jaciara Batista. As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos/ Jaciara Batista Ribeiro. Pouso Alegre: 2014.63f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí.

Orientadora: Dra. Susana Gakyia Caliatto.

Descritores: 1. Avaliação da Aprendizagem; 2. Educação de Jovens e Adultos 3. Estratégias de Aprendizagem.

CDD:374

DEDICATÓRIA

Ao meu maravilhoso esposo José Higinio Parreira Filho que sempre me incentivou na realização dos meus ideais, encorajando-me a superar todos os obstáculos impostos pela vida.

Ao meu tio José Francisco Rodrigues que muito contribuiu para a minha formação, me apoiou e sem a ajuda do qual eu não teria iniciado a minha vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois sem Ele eu não teria forças para essa jornada.

Aos meus familiares por estarem presentes em minha vida apoiando-me nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo pelo amor, compreensão, incentivo e dedicação.

A minha querida orientadora Prof^ª. Dra. Susana Gakyia Caliatto, pelo seu brilhantismo como professora e orientadora, dedicando seu tempo e compartilhando sua experiência para a realização deste trabalho, meu carinho e agradecimento.

A Prof^ª. Dra. Débora Cecílio Fernandes pela colaboração na construção do instrumento desta pesquisa e por sua participação na banca de qualificação e defesa e também à Prof^ª. Dra. Andréia Osti, pelas orientações e sugestões na banca examinadora.

Ao corpo docente e administração da Univás pela presteza e competência.

Aos meus colegas de curso que me acompanharam, riram, choraram, participaram, dividiram as suas angústias, sorrisos, palavras e passaram a fazer parte da minha história de vida e a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização desse trabalho.

RIBEIRO, Jaciara Batista. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2014.63f. / Jaciara Batista Ribeiro. Dissertação de Mestrado- Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

RESUMO

O público da Educação de Jovens e Adultos - EJA deve ser reconhecido por ser constituído por aprendizes capazes de desenvolver inúmeras habilidades e assim, cabe destacar a importância de ampliar os olhares sobre esses estudantes e suas aprendizagens escolares. As Estratégias de Aprendizagem são procedimentos utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem para serem bem sucedidos. Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar estratégias de aprendizagem em alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA em dois sistemas de ensino público, no interior de Minas Gerais. Como objetivo específico, identificar e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos da EJA regular e dos Centros Estaduais de Educação Continuada-CESEC. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário construído com base em instrumentos de avaliação de estratégias de aprendizagem encontrados na literatura da área. Esse questionário foi submetido à análise de especialistas em educação das áreas de pedagogia e psicologia para adequação dos itens e foi realizado um estudo piloto. Participaram da pesquisa cem alunos de ensino médio da EJA de ensino regular e semipresencial. A média de uso de estratégias de aprendizagem foi de 38,32 entre os estudantes da EJA regular e de 48,80 entre os estudantes do CESEC. Os resultados revelam que os estudantes do CESEC usam significativamente mais estratégias de aprendizagem. A comparação entre os dois grupos de participantes revelou o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. A análise dos dados quanto ao perfil mostra que os alunos são jovens entre 18 a 25 anos (54%), solteiros (62%), do sexo feminino (57%) e quanto à ocupação profissional, diversificada. Argumenta-se que os participantes estão em busca de formação e melhoria da profissionalização e que a baixa condição financeira pode estar relacionada ao motivo de retornar aos estudos em busca de melhores e novos empregos. As análises do presente estudo sugerem que práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas para que o público da EJA se beneficie do uso das estratégias de aprendizagem. Novas análises poderão contribuir para o aprofundamento de estudos sobre a aprendizagem desse público específico

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos; Estratégias de Aprendizagem.

RIBEIRO, Jaciara Batista. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 63f. / Jaciara Batista Ribeiro. Dissertação de Mestrado- Mestrado em Educação, UNIVÁS, Pouso Alegre, 2014.

ABSTRACT

The audience for Youth and Adult Education – EJA must be recognized for being apprentices able to develop countless abilities and so that it's important to highlight the necessity of a broaden sight over these students and their learning process. The learning strategies are procedures used by individuals during learning activities to be successful. This research had as a main goal the analysis of learning strategies in Youth and Adult Education –EJA in two public teaching systems in the interior of Minas Gerais State. As specific goal, to identify and compare the learning strategies used by students of regular EJA and from the State Centers of continued Education-CESEC. For the data collection it was used a questionnaire based on instruments of learning strategies assessment present in the literature. This questionnaire was submitted for the analyses of Education experts in the fields of pedagogy and psychology aiming the adequacy of the items resulting in a pilot study. One hundred students from regular and semi present EJA participated on the research. The average use of learning strategies was 38,32 among students from regular EJA and 48,80 among students from CESEC. The result revealed the CESEC students, significantly use more learning strategies. The comparison between both groups revealed the use of cognitive and metacognitive strategies. The analysis of the profile data shows that the students are between 18-25 years old (54%), single (62%), female sex (57%) and diversified in occupation. It's argued that the participants are looking for education and professional improvement and that the low financial condition could be related to the return and there for eimprovement and new jobs. The analysis of the present study suggests that pedagogical practices could be developed for the benefit of EJA audience. New analyses could contribute for the deepening of studies on this specific audience learning process.

Key words: Learning assessment; Adult young education; Learning strategies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Frequência e percentual de participantes por idade.	45
Tabela 2:	Médias das idades dos participantes.	46
Tabela 3:	Participantes por sexo.	46
Tabela 4:	Uso das Estratégias de Aprendizagem - Escola A.	50
Tabela 5:	Uso das Estratégias de Aprendizagem - Escola B	50
Tabela 6:	Comparação das médias de Estratégias de Aprendizagem	51
Tabela 7:	Médias de Estratégias de Aprendizagem por itens - Escola A	52
Tabela 8:	Médias de Estratégias de Aprendizagem por itens - Escola B	54
Tabela 9:	Comparação das Estratégias de Aprendizagem mais usadas.	55
Tabela 10:	Comparação das Estratégias de Aprendizagem menos usadas.	56
Tabela 11:	Categorias de Trabalho dos participantes.	56
Tabela 12:	Estado civil dos participantes.	57
Tabela 13:	Renda dos participantes	58
Tabela 14:	Motivos que levaram ao abandono dos estudos na escola regular	58
Tabela 15:	Motivos que levaram aos estudos em EJA.	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2.	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11
2. 1	O ALUNO DA EJA E A PRÁTICA EDUCACIONAL	15
3	A APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	19
3. 1	ABORDAGENS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	27
4.	PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	28
5	LOCAL DA PESQUISA	40
6	DELINEAMENTO DO ESTUDO	45
6.1	OBJETIVO GERAL	45
6.1.1	Objetivos Específicos	45
6.2	PARTICIPANTES	45
6.3	INSTRUMENTO	46
6.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	48
6.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	48
7	RESULTADOS	49
7.1	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	67

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito constitucional de todos os cidadãos em idade escolar e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), mesmo aqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos no ensino fundamental e médio, na idade própria, terão esse direito assegurado. Para tanto, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos as oportunidades educacionais apropriadas considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

A educação de jovens e adultos (EJA) se constitui como tema de política educacional pela necessidade de se oferecer educação para jovens e adultos desde a Constituição de 1934. Porém, somente a partir da década de 1950 surgiram iniciativas concretas, juntamente com a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a ampla camada da população, que até então era excluída do convívio escolar (DI PIERRO, 2001).

Na sala de aula da EJA evidenciam-se a timidez dos alunos, as atitudes de irreverência e a transgressão. Esses alunos e alunas demonstram vergonha em fazer perguntas ou responder a elas. O nervosismo exagerado nas situações de avaliação pode, até mostrá-los constrangidos e, por vezes indisciplinados. Pode-se diferenciar ainda o aluno que retoma o estudo depois de adulto, depois de afastado há muito tempo da escola ou mesmo daquele que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida. Esses estudantes diferenciam-se daqueles que deixaram o ensino regular para ingressar na EJA há pouco tempo. As histórias de vida e riqueza de experiências vividas são diversas e muito interessantes, pois esses alunos chegam à escola com valores e crenças já constituídos (SOUZA; CUNHA, 2010).

As escolas que oferecem a EJA nem sempre os recebem tendo consciência das diferenças encontradas nos mais diversos aspectos da vida desses estudantes tais como origem, idade, vivências, históricos escolares, ritmos de aprendizagem muito variados. A cada realidade, um tipo de aluno. São pessoas que mesmo não sendo adultos já vivem no mundo do trabalho ou assumem responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados dentro do contexto em que estão inseridos. Eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer. Abertos à aprendizagem, veem a sala de aula com um olhar receptivo, sensível e ativo, curioso, explorador, um olhar que

investiga e pensa (RIBEIRO, 2004). Nessa direção, a elaboração da presente pesquisa relaciona-se à necessidade de reflexão sobre como ocorre a aprendizagem dos educandos da educação de jovens e adultos, na busca de compreender a maneira que esses estudantes utilizam estratégias de aprendizagem para assimilar o conhecimento oferecido pela escola.

Examinando a história da EJA no Brasil, percebe-se que há diversas concepções que determinam o perfil do estudante dessa modalidade de ensino. Estes conhecimentos permitem que se repense sobre a teoria e a prática pedagógica nessa modalidade de ensino, principalmente, a partir das concepções que valorizam o jovem e o adulto como um ser capaz de pensar e produzir conhecimento, que valorize suas atividades investigativas (CALIATTO; MARTINELLI, 2013; ARROYO, 2005).

Sabe-se que a aprendizagem no contexto escolar requer esforço para ocorrer e, muitas vezes, involuntariamente, as ações que são praticadas no dia a dia do educando não são percebidas, mas são estratégias que utilizam para aprender os conteúdos escolares. Por um lado, a literatura brasileira na área de estratégias de aprendizagem ainda é pouco explorada. Entre alguns estudos realizados observa-se a preocupação em verificar os efeitos das estratégias de aprendizagem no desempenho escolar dos alunos no ensino regular (JALLES, 1997; MOLINA, 1983). Por outro lado, a pesquisa em EJA é um campo ainda não consolidado e verifica-se que as investigações ocorrem mais na área da formação de professores e com menos frequência em intervenções pedagógicas; sendo a maioria em alfabetização de jovens e adultos e escassas as investigações no ensino médio relacionadas à aprendizagem desse público.

Concebe-se então que seja de fundamental importância ampliar os olhares sobre o estudante de nível médio da EJA e sobre as suas formas de aquisição das aprendizagens escolares. Torna-se importante desenvolver investigações que se proponham a dimensionar a vida escolar deste educando por meio das percepções e significados dos próprios alunos, que lhes proporcionem um conhecimento realista do trabalho da escola, e favoreça assim, um diagnóstico verdadeiro e esclarecedor da situação educacional existente.

Considerando esses pressupostos esta investigação buscará responder à seguinte questão: qual o perfil do aluno da EJA no que tange às suas estratégias de aprendizagem em dois sistemas de ensino, na rede pública estadual de Minas Gerais?

A relevância deste trabalho se justifica socialmente pela possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos da EJA, o que pode

auxiliá-los a se conscientizarem de suas ações em seus estudos e aos professores dessa modalidade de ensino, que possam adquirir mais recursos de intervenção e planejamento das metodologias a serem utilizadas em suas aulas, o que pode contribuir para a melhoria da educação dessa modalidade de ensino. Além disso, verifica-se uma carência de informações sobre o processo de aprendizagem de alunos da EJA, sendo mais comuns estudos organizados para a reflexão histórica e política da apropriação de conhecimento desse seguimento de ensino. Com isso, esta pesquisa propõe contribuir, também, teoricamente para a área educacional, na modalidade da EJA, tanto no sentido de somar informações no campo da pesquisa, provendo dados que ampliem os conhecimentos sobre esta população, quanto de maneira prática, divulgando resultados às escolas e aos professores participantes da pesquisa. A partir das discussões, espera-se colaborar para melhoria da qualidade do ensino público, na modalidade EJA, por meio do conhecimento de como os alunos buscam entrar em contato com os conteúdos oferecidos pela EJA.

Para o desenvolvimento deste trabalho, no primeiro capítulo abordou-se um panorama geral da EJA, tendo em vista dar informações de como esta modalidade de ensino está situada no cenário nacional e as perspectivas de ensino nessa área por meio da visão de teóricos que discutem o tema. O segundo capítulo trata dos aspectos da aprendizagem em geral e das estratégias de aprendizagem que é a principal variável da pesquisa, que será investigada em relação ao público alvo do estudo. A seguir, no terceiro capítulo foram levantados os estudos desenvolvidos na última década sobre estratégias de aprendizagem no Brasil e no contexto internacional. No quarto capítulo descreve-se a metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa. O quinto capítulo trata dos resultados apresentados em tabelas com auxílio da estatística descritiva e o sexto capítulo encerra a dissertação com as discussões e considerações finais.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio e busca assegurar aos jovens e adultos uma educação que atenda às suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 (Lei nº 9394/96) assinala a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino nacional organizada da seguinte forma: o primeiro segmento corresponde do 2º ao 5º ano da modalidade regular e o segundo segmento correspondente do 6º ao 9º ano e o ensino médio, abrangendo do 1º ao 3º ano. No artigo 37 dessa Lei nº 9394/96 compreende-se que a educação de jovens e adultos está destinada a atender às pessoas que não tiveram acesso à educação em idade regular, tendo em vista, estimular o jovem ou adulto a prosseguir os estudos e conquistar a profissionalização, possibilitando um resgate de cidadania. Ainda de acordo com o artigo 37, no § 2º, consta que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares.

Segundo Haddad (1997), a Lei nº 9394/96 procura definir a EJA como complementar, pois ainda existe um alto percentual da população que não tem acesso à educação na idade adequada. Por isso, a população precisa recorrer aos programas que diminuam a defasagem por idade ou série. A referida Lei configura a EJA como uma particularidade da educação nas etapas do ensino fundamental e médio, mas sabe-se que, ainda, pode não ser suficiente para assegurar uma educação que atenda às especificidades dos alunos que dela necessitam. Visando ao resgate da cidadania daqueles que pretendem prosseguir nos estudos e conquistar uma profissionalização, a EJA veio para estimular o jovem e/ou adulto trabalhador a encontrar oportunidades de inserção no mercado de trabalho, uma educação construída juntamente com a história da educação no Brasil.

De acordo com Di Pierro (2005), a EJA visa, sob o aspecto legal, à tentativa de cumprimento do direito à educação para todos, conforme a Constituição de 1988, possibilitando com isso, um pequeno avanço no percurso histórico educacional brasileiro. Porém, para minimizar as discontinuidades dos estudos destes estudantes seriam necessárias medidas permanentes em políticas públicas. Isso porque a EJA ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira, empreendida na segunda metade da década de 1990, quando os condicionamentos de ajuste econômico na educação adotaram uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação

fundamental de crianças e adolescentes nos programas de repasse orçamentário e, essa modalidade não recebeu atenção suficiente. Para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais o lugar da educação de jovens e adultos na política educacional brasileira deve ser revisto, sendo muitos os desafios a serem enfrentados como a qualidade da formação oferecida.

Haddad e Di Pierro (2000) indicam que a EJA ganhou identidade, principalmente, após a segunda metade do século XX com a implementação das primeiras políticas públicas nacionais para a EJA e que a LDB, em 1996, sugere que a aprendizagem escolar pode ocorrer ao longo de toda a vida e não só na infância, sendo que a educação escolar é uma condição de inserção do jovem e do adulto na construção da sociedade. Compreendendo que a educação é capaz de responder às defasagens do passado e que pode reconhecer no jovem e no adulto um sujeito, de plenos direitos, que necessita da educação para que possa transformar sua vida, a EJA torna-se fundamental para a construção de cidadania. A interpretação legal da educação para adultos formula que se deve considerar, também, as características sociais deste público.

No caso dos sujeitos que compõem a EJA, estes são estudantes, na maioria, de baixa renda e sobre essas características Arroyo (2005) narra que apenas nas últimas décadas e, de modo bastante descontínuo, os jovens e adultos começaram a ser incorporados, formalmente, na pauta de preocupações da educação brasileira, dando origem à necessidade de preencher falhas teóricas e práticas na educação destes, porque é um grupo diferenciado dos demais, por estar fora do padrão em relação à idade/série escolar e por seus estudantes serem trabalhadores. Se a realidade vivida pelos alunos não os afasta do trabalho diário, as salas da EJA se caracterizam também, pelo fato que a maioria dos alunos são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho.

Arroyo (2005) afirma, ainda, que o investimento em educação de adultos possa favorecer o desenvolvimento humano, motivo pelo qual deveria receber mais recursos para seu desenvolvimento estrutural, investimentos na ampliação, manutenção e recuperação das escolas, bem como na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. Tudo isso devido ao cumprimento dos objetivos da escola, que é oportunizar o desenvolvimento, participação e autonomia do estudante, cultivando neles recursos para superar dificuldades cotidianas, além de mostrar o valor da educação. Com isso, o lugar de aprender como a escola, uma instituição cultural, deverá possuir atividades, modos e atitudes específicos de perceber a cultura, de ensinar e de aprender.

Deve ser concebido como um espaço onde ocorram relações entre os processos cognitivos, os instrumentos culturais criados pelo homem e o processo de escolarização, que envolvam diferentes práticas culturais e subentenda-se a aprendizagem, não só como conteúdos escolares, mas também com significado de ser aluno (GUIMARÃES; CARDOSO, 2013).

Compreende-se que a EJA tem o propósito de levar aos alunos conteúdos selecionados e direcionados ao seu dia a dia, acelerando, desta maneira, o tempo escolar. Os temas abordados devem ser aqueles com os quais estão vivenciando, podendo aliar os conhecimentos cotidianos e pessoais, com os que a escola possa a vir lhe oferecer. Considera-se a significação dada por Silva, Ferreira e Ferreira, (2012) que nessa modalidade de ensino existem três funções básicas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

A função reparadora prevê a inserção do aluno jovem e adulto no meio escolar oferecendo ensino de qualidade, isso vai além do acesso dos jovens e adultos, no contexto escolar, resguardando os seus direitos que lhes foram negados na idade correta. O ensino de qualidade prevê que ele possa obter um bem real, social e simbolicamente importante. A segunda função que é a equalizadora, a qual prevê a chance de se dar oportunidades iguais para todos na sociedade. A EJA desempenha, com isso, um papel importante no desenvolvimento dos indivíduos de diferentes faixas etárias, os quais terão oportunidade de desenvolver novas habilidades, trocar experiências que só a escola proporciona e ainda ter acesso a novas formas de trabalho e cultura. E, finalmente, uma função qualificadora, que faz referência à educação permanente. O indivíduo pode colocar-se em busca da educação contínua que repercute no enfrentamento de todas as formas de exclusão social. Esta função prevê a contínua atualização como um novo sentido para a educação de jovens e de adultos.

As funções dadas por Silva, Ferreira e Ferreira, (2012) conferem um patamar de importância à EJA, igualando-a aos demais níveis de ensino, considerando ainda, suas especificidades de uma educação de trabalhadores, que trazem consigo experiências vividas fora do espaço educacional, experiências que, se consideradas, podem contribuir para uma aprendizagem significativa do estudante. A EJA deve ser vista, ainda, como uma prática para a liberdade, realizando-se uma didática na qual o estudante possa se expressar de modo criativo e autônomo, articulando conhecimentos da escola com os saberes individuais, na busca pela interação do homem com o mundo e ainda possibilitando-o a levantar expectativas para o futuro (SILVA; PRADO; BRITO, 2006).

Vilanova e Martins (2008) concordam com a compreensão da EJA, num sentido mais amplo, nos mais diversos processos de formação, continuada e permanente, formais e informais que decorrem em quase todos os espaços de convívio social, para formar indivíduos capazes de se apropriarem das múltiplas linguagens presentes na sociedade e de estabelecerem um diálogo entre essas linguagens e suas experiências de vida e de trabalho. Com isso, Di Pierro (2005) lembra que o trabalho educativo realizado com o aluno da educação de jovens e adultos é um fenômeno complexo que busca a emancipação política e autônoma do educando por meio de práticas educativas, em diferentes tempos pedagógicos, buscando apoiar a formação humana e deve ser construído e orientado pelos princípios da autonomia. Para o estudante adulto há de se considerar que a educação não se resume à aprendizagem cognitiva. Ela envolve as aprendizagens sociais e demais áreas de formação do indivíduo.

Os jovens e adultos vindos de um ambiente de pouca ou nenhuma escolarização, ao ingressarem na escola, serão inseridos e integrados com diferentes pessoas e modos de funcionamento da instituição escolar para a aprendizagem dos conteúdos escolares, apesar do aprendizado desses estudantes ter iniciado muito antes de frequentarem a escola, uma vez que aprenderam a lidar com situações problemas, necessidades e exigências cotidianas na sociedade que envolvem os mesmos saberes da escola (GUIMARÃES; CARDOSO, 2013). Nesse contexto, Bortollini (2012) argumenta que não convém subestimar a potencialidade desses alunos por terem trajetórias escolares incompletas como as dos alunos evadidos, reprovados, defasados, com baixa autoestima ou com problemas de aprendizagem. Para o autor, é necessário buscar um ensino que privilegie a interação e valorização de diferentes vivências, pois acredita que além de uma aprendizagem significativa, a escola pode proporcionar a confiança e a segurança pessoal.

Um novo paradigma para a EJA sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal, mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais solidárias, justas e pacíficas. A EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. O público de estudantes da EJA é cada vez mais jovem. Assim, o objetivo da EJA não é mais atender apenas ao jovem e ao adulto trabalhador que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, mas também ao jovem que está pretendendo terminar os estudos de forma mais rápida. Assim, essa modalidade de ensino não pode limitar-se a viabilizar apenas o acesso à

leitura e à escrita, mas uma educação que apoie e dinamize o desenvolvimento do educando na sua relação com a linguagem e com a escrita como um todo (NERY; SILVA; FERNANDES, 2010).

2. 1. O ALUNO DA EJA E A PRÁTICA EDUCACIONAL

Na perspectiva da EJA, os estudantes são tomados como sujeitos históricos, sociais e culturais dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida. Constituem-se por meio das relações interpessoais, pelas trocas de papéis e funções sociais que vão possibilitando a construção e o desenvolvimento das suas personalidades e consciências. Os percursos das histórias de vida dessas pessoas são construídos pela socialização, pelos saberes, pelos experimentos, pelas escolhas e pela constituição de valores (SILVA; COSTA; ROSA, 2011). Com isso, acredita-se que estes estudantes necessitem de intervenções educacionais, capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades à medida que são ativos e interativos na construção do próprio conhecimento.

Não se pode esquecer que dentro das trajetórias trazidas pelos educandos da EJA, houve dificuldades vivenciadas por eles, no tocante ao acesso e à permanência na escola. Frequentemente precisam relutar contra a opinião da família para que possam voltar a estudar, pois muitas vezes, os membros da família acreditam que a educação é de pouca importância na vida de um adulto. Há ainda os estudantes que tiveram problemas para aprender os conteúdos escolares ou aqueles que, em algum momento da vida, simplesmente desistiram de frequentar a escola e culpam a si mesmos pelo fracasso escolar (GUIMARÃES; CARDOSO, 2013).

Sabe-se que a busca de jovens e adultos pela educação não ocorre de forma fácil. Ao contrário, na maioria dos casos, trata-se de um propósito que envolve muitas outras pessoas como a família, os patrões, e incluem também as circunstâncias da permanência na escola, como possibilidades de custear os estudos, condições de ingresso, distância de onde ele mora até à escola e, às vezes é um processo complexo. Ir à escola para um jovem ou adulto não é só um desafio, é um projeto de vida (BRASIL, 2006).

Quanto à realidade pessoal dos alunos da EJA, pode estar relacionada à maneira como aprendem na escola e às perspectivas sobre os conteúdos escolares que podem ser refletidos pela vida cotidiana. A pesquisa de Ribeiro (2004) indica que para muitos alunos da EJA, o lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos eventos da

comunidade. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e de informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolarização inferior à sua. E o regresso à escola pelos estudantes, apresenta como justificativas continuar os estudos, satisfação pessoal, conquista de um direito, sensação de capacidades e dignidade e a conquista de um diploma, e a mais comum, que é conseguir um trabalho melhor e mudar sua situação econômica, na qual se encontram atualmente (CALIATTO; MARTINELLI, 2013).

Sempre que se pensa na EJA, há de se considerar que a clientela atendida por essa modalidade de educação é formada por homens e mulheres trabalhadores e atuantes na sociedade. São indivíduos que se conservam no mundo do trabalho, com compromissos sociais e obrigações com as famílias, com apreço a princípios já formados de moralidade, a partir do experimento, do meio social e da vivência cultural em que estão incluídos, influenciando o próprio processo educacional (SOUZA; CUNHA, 2010). Por isso, vale à pena pensar na quantidade e na qualidade de saberes que cada um desses alunos trabalhadores possui em função das suas atividades laborais e, a partir dos quais, novos conhecimentos poderão ser construídos.

Guimarães e Cardoso (2013) argumentam que quando estes estudantes retomam os estudos na EJA já tiveram muitas experiências com medidas, cálculos matemáticos, materiais impressos, língua materna falada. Esses aprendizados aconteceram nas interações com outras pessoas, por meio de diálogos e de informações da comunicação. Quando ingressam na EJA, esses jovens e adultos, que já adquiriram um aprendizado informal, terão acesso ao aprendizado escolar, o qual está direcionado para a assimilação de fundamentos do conhecimento de modo sistematizado. Assim, esse conhecimento deve ser oferecido por meio de metodologias específicas e diferenciadas a uma clientela considerada especial com características não encontradas nos alunos de ensino regular, que podem ser o medo e a vergonha, que por sua vez geram a insegurança, devido aos anos de afastamento de uma sala de aula.

Sabe-se, também, que os alunos jovens e adultos, na sua maioria são especialmente abertos às situações de aprendizagem, demonstram fascínio com a conduta dos professores, com os novos conhecimentos e com as experiências possibilitadas pela escola. Essa postura de encantamento com o conhecimento é extremamente positiva e precisa ser desenvolvida e valorizada pelo professor, pois representa uma porta de entrada para desenvolver o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração e, assim estruturar outros tipos de saberes. Os fundamentos e conteúdos trazidos pelos alunos às aulas estão diretamente associados às suas práticas

sociais. Essas práticas podem orientar não somente os saberes do dia a dia, como os saberes aprendidos na escola (BRASIL, 2006).

O estudante jovem e adulto é completo, para quem a cognição, afeto e sociabilidade estão entrelaçados. Compreender e interpretar o mundo são processos que envolvem as dimensões sócio cognitiva e sócio afetiva. O ensino para esse grupo de pessoas, para que seja bem sucedido, necessita ser voltado para a operacionalização entre a teoria e a prática. Para tanto, deve ser problematizado, contendo o que foi aprendido no contexto de outras experiências extraescolares (RIBEIRO, 2004).

A pesquisa de Ribeiro (2004) revelou que o número de alunos jovens e adultos que param de estudar e os alunos que mudam de turno escolar indo para a EJA cresce a cada ano e que a maioria dos estudantes da EJA não teve problemas de aprendizagem, com isso não estariam atrasados devido a fatores cognitivos. Porém, a maioria deles foi reprovada na adolescência. A entrada precoce no mercado de trabalho constitui um dos fatores principais a direcionar os jovens e adultos para a EJA.

Compreende-se que estudantes jovens e adultos apresentam características particulares e acreditam que o fato de não terem estudado pode ser culpa deles mesmos. Caso compreendam que a escola é um direito, independentemente da idade, muito provavelmente aumentarão as chances de que o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares efetivamente aconteça. Além disso, esses educandos necessitam que os encaminhamentos pedagógicos sejam organizados conforme sua realidade temporal, social e cultural.

Considera-se que, para o bom desempenho escolar dos alunos em EJA, deve-se ponderar a realidade dos estudantes, além de promover o desenvolvimento de capacidades ligadas ao planejamento de ações para o estudo, o que leva a crer que seria possível ajudar os alunos a exercerem mais controle e refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem. Esse processo é hoje entendido como uma construção que envolve um papel ativo por parte do aluno. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que o aluno desenvolva a capacidade de estabelecer as próprias metas, de planejar e monitorar seus esforços, na direção de um melhor desempenho acadêmico, direcionando, em certa medida, sua aprendizagem no contexto escolar (PINTRICH, 2002).

Particularmente nas duas últimas décadas essa temática vem tomando um lugar de importância nas pesquisas, especialmente no sentido de entender como a motivação para o estudo pode afetar a cognição e a aprendizagem. As estratégias de aprendizagem

podem ser um dos fatores ligados à autoconsciência das ações e processos de aprender em alunos da EJA (BORUCHOVITH, 2001; SILVA, 1997).

Considerar as particularidades dos alunos da EJA, quanto aos próprios processos de aprendizagem pode ser importante para quem os ensina, mas, sobretudo para o próprio estudante adulto. Estudantes conscientes podem se conhecer melhor, adquirir novos conhecimentos com maior facilidade e ampliar a própria visão de mundo. Mudanças na forma de estudar e de se comportar diante das demandas da escola podem ser produtivas para a aprendizagem. Novas aprendizagens podem levar o aluno da EJA a alcançar o sucesso desejado. Por isso, vale à pena pensar a quantidade de saberes que cada um desses alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realiza ou já realizou. Saberes, certamente, não-escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos.

No que diz respeito ao professor da EJA e às práticas educacionais, no Brasil, segundo o INEP (2000) existem cerca de cento e noventa mil professores atuando na educação básica de jovens e adultos. Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas da EJA. O professor dessa modalidade de ensino deve ser capaz de identificar potenciais do aluno para o sucesso na aprendizagem, deve ter um olhar diferenciado e sensível, pois uma de suas principais funções é trabalhar reforçando a capacidade crítica do aluno, aguçando sua curiosidade e potencializando sua criatividade.

Oliveira (1999, p.60-61) ressalta que o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente: “Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas”. A escola para os alunos adultos demanda ter um sentido real, com isso deve-se selecionar conteúdos direcionados ao dia a dia. As aulas necessitam ser proveitosas no sentido de que o aluno da EJA busca acelerar a aquisição de conhecimento e abreviar o tempo escolar.

Nessa perspectiva, pode-se conceber, ainda, que o desejável estar na escola signifique também se sentir bem, que o aprender e as atividades intelectuais proporcionem prazer, sendo que o professor tem importante papel nesse processo, por isso precisa estar atento às transformações que ocorrem no contexto social, no qual suas práticas estão imersas. A escola, para um jovem ou adulto é, antes de tudo, um desafio,

um projeto de vida e, o ambiente escolar, para ser satisfatório tem que ser acolhedor aos alunos.

Por fim, vários argumentos podem ser considerados quando se trata de aprender na escola. A capacidade de aprendizagem do estudante pode estar relacionada ao modo como o professor apresenta o conteúdo, ao ambiente de aprendizagem, como também à maneira como os estudantes processam as informações que recebem. Todavia, o professor é visto como o facilitador, a pessoa que ajuda o estudante a escolher as estratégias de aprendizagem adequadas, verifica seu entendimento e decide sobre as aprendizagens futuras. O papel do professor em EJA pode ser o de auxiliar o estudante no gerenciamento e controle da sua própria aprendizagem. À medida que o aluno não apresenta as estratégias básicas para aprender, a finalidade do ensino pode ser a de ajudá-lo a desenvolver estratégias.

Para compreensão das estratégias de aprendizagem, a variável que será investigada no presente estudo, a partir dos alunos da EJA, será abordada no próximo capítulo, com um panorama geral da concepção de aprendizagem e das estratégias para aprender.

3 A APRENDIZAGEM E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Freire (1996, 2007, 2008) e Vygotsky (2005, 2006, 2008) contemplam a aprendizagem considerando o ser humano como um ser sociocultural que interage e atua no ambiente, criando cultura, apesar de reconhecer o sujeito que aprende como um ser inacabado e consciente da sua inconclusão, inserido em um meio histórico e socialmente produzido, juntamente com outros indivíduos do seu grupo social. Ainda nessa concepção, o homem é tido como um ser de reflexão e ação, de constituição e reconstituição, em contínuo processo de modificações, em uma busca permanente de conhecimento.

A importância da aprendizagem para Freire (2008) está em que o homem é o único ser que se torna capaz de apreender e que reflete sobre as condições que lhe são dadas. Afirma que aprender envolve criatividade, construir, reconstruir, constatar e realizar modificações. Isso denota que capacidades e motivações próprias e singulares do estudante têm papel primordial na ação de aprender e apreender novas informações, significados e conteúdos do meio.

Para Freire (2008), o caráter da relação entre o homem e o mundo, no que diz respeito à aprendizagem, é de complementaridade. O valor disso sugere ganho para ambos, ou seja, que não há superioridade por parte do homem ou de inferioridade com relação à natureza. O mundo é uma realidade na qual o homem não sobrevive distante e inerte às relações pessoais e impessoais. Segundo o autor, o homem é um ser que se constitui nas relações com o mundo e pela sua capacidade de ser curioso. Com isso, vai se transformando e tornando-se mais hábil, mais capacitado para domínio das ferramentas necessárias no dia a dia.

O homem é um ser ativamente participante, que elabora conhecimento e se integra por meio das relações interpessoais. É na permuta com outros indivíduos e consigo mesmo, que suas experiências, papéis e funções sociais vão se internalizando, e proporcionando a construção de novas experiências, conhecimentos e aprimoramento da personalidade e da consciência. Neste contexto, para Vygotsky (2003), a aprendizagem é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”, uma vez que o “processo de desenvolvimento segue de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem”. Independentemente da forma como a aprendizagem acontece, o mais

importante é que tenha significado, isto é, que uma nova concepção se relacione com outra já existente.

A aprendizagem vista sob a sua natureza social e histórica opera nas relações interpessoais localizadas em tempo e espaço próprios. Resultando em um processo social, a aprendizagem se faz por meio da comunicação, do uso da linguagem e da instrução. Nesse processo, o sujeito emana de suas experimentações, vivências e representações para uma análise intelectual, comparando, consolidando e estabelecendo relações lógicas. Dessa maneira, os conceitos formados ao longo da vida percorrem por um processo de alteração e ressignificação, assegurando uma nova relação cognitiva que resulta em aprimoramento subsequente da consciência e de diversos processos internos do pensamento, além da reconstituição de conceitos, a partir desse momento, científicos.

Perante as abordagens de Freire (2008) e Vygotsky (2003), o processo da aprendizagem é compreendido como uma construção que abrange um papel atuante e dinâmico por parte do estudante. Portanto, é necessário que o estudante desenvolva a capacidade de estipular seus propósitos, planejar e monitorar seus esforços, para obter um melhor desempenho acadêmico, conduzindo na medida certa, sua aprendizagem na escola. Neste contexto da aprendizagem escolar, agrega-se a abordagem cognitivista da aprendizagem para ampliar a visão sobre as condições e possibilidades de compreensão da ação do homem sobre as próprias aquisições.

Os conceitos cognitivistas da aprendizagem, como a percepção, o processamento de informação e a compreensão, entre outros, dispõem uma importância considerável na função desempenhada pelo conhecimento pregresso, na aquisição de um novo conhecimento. A aprendizagem, segundo a visão cognitivista, é tida como um sistema ativo e conduzido para uma finalidade que depende de operações mentais do estudante (COSTA; BORUCHOVITCH, 2004).

Esta conceituação de aprendizagem surgiu das investigações em psicologia, de indagações com base na suposição de que o conhecimento provém também do acúmulo de práticas experimentadas. A concepção de aprendizagem, no decorrer da história, ocasionou diversos estudos e esclarecimentos que desencadearam modelos, como formas de ajustar, sistematizar e fundamentar o processo de instrução de estratégias de aprendizagem. Isso quer dizer que os indivíduos devem ser capazes de organizar a sua própria aprendizagem, incluindo regular o seu tempo e a informação com eficácia, tanto individualmente como em grupos.

A competência reguladora da aprendizagem implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio modo de aprender e das suas próprias necessidades, identificando oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de remover os obstáculos, para que uma aprendizagem bem sucedida venha a acontecer. As estratégias de aprendizagem fundamentadas pela visão cognitiva de aprendizagem colaboram para a aquisição de conhecimento.

Segundo Warr e Allan (1998) estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados pelos indivíduos durante atividades de aprendizagem para serem bem sucedidos. Afirmam que as estratégias podem ser modificadas com treinamento para aumentar a efetividade da aprendizagem. Isso significa que não existem estratégias melhores, e sim estratégias mais adequadas ao tipo de atividade a ser aprendida.

Os autores diferenciam os estilos de aprendizagem das estratégias de aprendizagem, já que informações sobre as preferências do indivíduo podem ser úteis para adaptar os procedimentos utilizados no ensino, mas as estratégias são úteis para identificar pontos a serem trabalhados no indivíduo para melhorar seu aproveitamento. O objetivo das estratégias de aprendizagem é de proporcionar ao estudante o monitoramento de seus esquemas, com o propósito de que possa melhor assimilar, armazenar, recuperar e usar as informações adquiridas, sendo contempladas como instrumentos auxiliares da aprendizagem.

De forma geral, uma estratégia de aprendizagem abrange inúmeras aptidões usadas pelos alunos ao aprender um novo assunto ou elaborar certas habilidades. Ela pode ser ampla e relacionada à aprendizagem de múltiplas atividades ou limitada a uma tarefa ou conteúdos específicos (SOUZA, 2010). Um aluno com bom desempenho escolar, também, é aquele que faz bom uso de estratégias de aprendizagem, ou seja, que as seleciona de forma eficaz. Por isso, sugere-se que compreender mais profundamente as estratégias de aprendizagem é fundamental para a prevenção de possíveis dificuldades para aprender.

Boruchovitch (2001) menciona que é possível ajudar os alunos a exercerem mais controle sobre o seu processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem. O papel que as estratégias de aprendizagem desempenham tem sido cada vez mais reconhecido pelos educadores. Aponta ainda que, a instrução em estratégias de aprendizagem potencializa a aprendizagem, permitindo que os estudantes consigam obter maior sucesso escolar.

Lopes e Sá (1993) declaram que por meio de estratégias de aprendizagem os indivíduos planejam e monitoram o seu próprio desempenho. Assim sendo, muitas dificuldades de aprendizagem seriam explicadas pela falta ou pelo uso inapropriado de estratégias de aprendizagem no hábito de estudar ou pela existência de hábitos desfavoráveis à aprendizagem. Nessa perspectiva, tanto professores quanto alunos teriam que estar conscientes da existência de diferentes estratégias, das suas finalidades e da sua importância na aprendizagem. Com isso sendo observado, pode-se concluir que, um aluno estratégico, além de deter uma variada gama de estratégias direcionadas a desafios cognitivos, está apto para avaliar se estas proporcionam progresso rumo aos objetivos por ele estabelecidos.

Um aspecto a ser considerado quanto às estratégias de aprendizagem é o seu caráter compensatório. Há uma grande relevância de quando o aluno já tem conhecimento de um conteúdo anterior que possa facilitar a compreensão de um novo conteúdo. Entretanto, a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem ajuda a corrigir as lacunas do seu conhecimento prévio. A utilização organizada desse tipo de estratégias necessita de esforço. O estudante só observará algum sentido em usar diferentes estratégias de aprendizagem no momento em que ele compreender a sua relevância e quando se considerar capaz de obter os resultados desejados.

Diretamente associadas à utilização de estratégias, estão as variáveis motivacionais. Os aspectos motivacionais são percebidos mais como um apoio na utilização de estratégias do que como uma influência ao desempenho do aluno. Estratégias de aprendizagem compreendem atividades de processamento de informações facilitadoras da aquisição, retenção, recuperação e uso posterior de novas informações; englobam comportamentos adotados pelo indivíduo, direcionados à aprendizagem e utilização de novos conhecimentos e habilidades; e o uso das estratégias de aprendizagem pode contribuir, tanto para a aquisição de novas informações, quanto para a sua aplicação em diferentes contextos.

No Brasil, pode-se afirmar que há anuência entre os autores mais representativos nessa área, tais como, Cardoso (2002); Gomes (2002); Costa e Boruchovitch (2004) em evidenciar alguns pontos importantes deste conceito. Mais pontualmente, consideram que as estratégias de aprendizagem pressupõem uma sequência de atividades, operações ou planos conduzidos à consecução de metas de aprendizagem. As estratégias podem ser acionadas de forma consciente e intencional pelos indivíduos e estão envolvidas nos

processos de tomada de decisões por parte do aluno e, que podem ser adaptadas ao objetivo que se pretende alcançar na aprendizagem.

De acordo com os estudiosos do tema, parece não ser suficiente ter à disposição, estratégias de aprendizagem consideradas adequadas (BORUCHOVITCH, 1999; BORUCHOVITCH, CRUVINEL, 2011). É necessário saber de que maneira, quando e por que utilizá-las, assim como controlar sua maior ou menor eficiência e modificá-las em função da tarefa. É relevante que os estudantes apresentem uma disposição e que estejam motivados, tanto para colocá-las em atividade como para regular, controlar e refletir sobre as várias decisões a serem selecionadas no momento da resolução de uma tarefa.

As estratégias de aprendizagem vão além dos elementos considerados, habitualmente como cognitivos, o que significa uma vinculação entre as variáveis cognitivas, motivacionais e metacognitivas que influenciam na aprendizagem. A literatura mostra também várias classificações das estratégias de aprendizagem que serão sucintamente apresentadas, a seguir.

3. 1 ABORDAGENS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Existem várias designações de estratégias de aprendizagem na literatura. Para defini-las e classificá-las são notórias duas principais categorias: estratégias cognitivas e metacognitivas. Para Dembo (1994), as estratégias cognitivas são subdivididas em ensaio, elaboração e organização. Elas ajudam os alunos a codificar, organizar e reter a informação nova. Referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente. Já as estratégias metacognitivas, são as que possibilitam o estudante planejar, monitorar, regular e controlar a execução de processos de aprendizagem e o seu próprio pensamento.

McKeachie e Cols (*apud* DEMBO, 1994), além de dividirem as estratégias de aprendizagem em cognitivas e metacognitivas acrescentaram as categorias de administração de recursos. As estratégias cognitivas são escolhidas em tarefas simples e em tarefas complexas. No enfoque destes autores, as estratégias cognitivas são subdivididas em: de ensaio, de elaboração e de organização.

As estratégias de ensaio usadas para tarefas simples consistem em repetir e repassar a informação, enquanto que para tarefas complexas incluem copiar, tomar

notas e sublinhar. As estratégias de elaboração e as de organização para tarefas simples, utilizam recursos de memória e são ativadas para parafrasear, resumir anotar, criar analogias. As estratégias cognitivas de organização para tarefas complexas são as utilizadas para eleger as ideias principais e fazer mapas conceituais e esquemas.

As estratégias metacognitivas envolvem as de planejamento, as de monitoramento e as de regulação e devem ser usadas em todos os tipos de tarefas (DEMBO, 1994). As estratégias de aprendizagem metacognitivas de planejamento consistem no estabelecimento de metas. As estratégias de aprendizagem de monitoramento englobam a atenção, a compreensão e a sua utilização. Já as estratégias de aprendizagem de regulação estão correlacionadas a ajustar a velocidade da leitura, ler e reler, reler e rever, bem como a modificações no seu uso. As estratégias de aprendizagem de administração de recursos envolvem a administração do tempo, a organização do ambiente de estudo, a coordenação de esforço e pedido de ajuda a terceiros.

As estratégias de aprendizagem também são diferentes, em função do tipo de aprendizagem envolvida, como proposto por Pozo (2002). As mais simples são baseadas numa aprendizagem associativa, é a repetição simples ou um apoio à repetição como sublinhar, destacar, copiar. As estratégias baseadas na aprendizagem por reestruturação podem ser por elaboração ou organização. Quando à elaboração é simples ou de significado externo, são as técnicas de usar uma palavra-chave, uma imagem, as rimas e as abreviaturas ou códigos. Ao passo que o significado é interno, trata-se de uma elaboração complexa, então se utiliza estratégias de analogias e a elaboração de um texto escrito como resumo e anotações. A estratégia de organização, em geral, pode ter duas finalidades: classificar ou formar categorias e hierarquizar, assim como formar redes de conceitos, identificar estruturas, fazer mapas conceituais.

Dois outras diferenciações de estratégias de aprendizagem também são apresentadas por Pozo (1996), quais sejam: as de processamento superficial e as de processamento profundo. As de processamento superficial são mais direcionadas às tarefas que requerem memorização ou repetição rigorosa da informação, ao passo que as estratégias de processamento profundo são fundamentais em situações nas quais o entendimento do significado é necessário. As estratégias de processamento superficial são de memorização e de repetição. Já as de processamento profundo englobam estratégias como elaboração e organização.

Pozo (1996) aponta uma diferença importante entre estratégia e técnica ou tática. A estratégia de aprendizagem abrange não somente o domínio da técnica, ou seja, o que se deve fazer, mas também o meta conhecimento, ou seja, o conhecimento sobre como, quando e onde o uso de uma determinada técnica é mais adequado. Enquanto as estratégias de aprendizagem são sempre conscientes e intencionais, dirigidas a um objetivo relacionado com a aprendizagem, as técnicas de estudo podem ser usadas de forma mais ou menos mecânica, sem que, para sua aplicação, haja um propósito de aprendizagem por parte de quem as utiliza.

Dansereau (1979) e Dansereau e Cols (1979) distinguem duas classes de estratégias: as primárias e as de apoio. As estratégias primárias são usadas para operar diretamente sobre os materiais a serem aprendidos e as de apoio são necessárias para manter um clima psicológico interno adequado ao estudante. As primárias englobam as estratégias de compreensão, retenção, recuperação e utilização da informação. Já as estratégias de apoio são empregadas para cultivar uma atitude de aprendizagem positiva, concentração, enfrentamento de distrações e monitoramento da compreensão.

Boruchovitch (1993) descreve as estratégias identificadas por Weinstein e Mayer (1985), em estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento da compreensão e afetivas. As de ensaio envolvem repetir, ativamente, tanto pela fala como pela escrita, o que se está estudando. As de elaboração implicam na realização de conexões entre o material novo a ser aprendido e o material antigo e familiar (reescrever, resumir, criar analogias, tomar notas, que vão além da simples repetição, criar e responder perguntas sobre o material aprendido). As de organização referem-se à imposição de estrutura ao material a ser aprendido, dividindo e relacionando as partes (tópicos, hierarquias, redes de conceitos, diagramas). As de monitoramento da compreensão implicam a conscientização constante do aluno sobre o quanto está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo e em providências imediatas para a superação das dificuldades. As afetivas estão relacionadas à eliminação de sentimentos que não são favoráveis à aprendizagem (estabelecimento e manutenção da motivação, manutenção da atenção e concentração, controle da ansiedade, planejamento apropriado do tempo e do desempenho).

Assim como Weinstein e Mayer (1985), Pintrich (2002) considera que as estratégias de aprendizagem podem ser organizadas em três categorias gerais: de ensaio, de elaboração e de organização. A de ensaio, geralmente, não é uma estratégia eficiente para aprender processos cognitivos mais complexos, nos quais, de acordo com o autor,

funcionam melhor a de elaboração e de organização, que resultam em processamento mais profundo do material a ser aprendido e numa compreensão e aprendizagem melhor do que possibilitam as estratégias de ensaio. Pintrich (2002) enfatiza que os alunos devem ter conhecimento de várias estratégias metacognitivas, que serão úteis para planejar, monitorar e regular sua aprendizagem e seu pensamento. Este conhecimento habilita os estudantes a terem um melhor desempenho e aprendizagem.

Warr e Allan (1998) consideram que existem três tipos de estratégias de aprendizagem: cognitivas, comportamentais e autorregulatórias. As estratégias de aprendizagem cognitivas, segundo os autores, são ensaio, organização e elaboração. As estratégias cognitivas do tipo ensaio, elaboração e organização apresentam definições muito semelhantes às de Weinstein e Mayer (1985) e Pintrich (2002). As estratégias de aprendizagem comportamentais se categorizam em três tipos: busca de ajuda interpessoal, busca de ajuda de material escrito e busca de ajuda de aplicação prática. A busca de ajuda interpessoal está relacionada com a obtenção de ajuda de outras pessoas. A de ajuda de material escrito consiste em obter informação por meio de documentos, manuais e a da aplicação prática enfatiza aumentar o conhecimento mediante a experimentação na prática. Já as estratégias autorregulatórias compreendem o controle emocional e motivacional, bem como o monitoramento da compreensão. O controle emocional consiste em evitar a ansiedade. O motivacional é responsável pela manutenção da motivação e da atenção. O monitoramento da compreensão consiste em avaliar o grau em que as metas de aprendizagem estão sendo alcançadas e também modificar o comportamento de aprendizagem, se necessário.

Segundo Zimmerman e Martinez-Pons (1986), o propósito de cada estratégia de aprendizagem é contribuir para a autorregulação do estudante, de seu funcionamento pessoal, de seu desempenho comportamental, acadêmico e do seu ambiente de aprendizagem. Os autores dividiram as estratégias de aprendizagem autorregulada em quatorze categorias: autoavaliação; organização e transformação; estabelecimento de metas e planejamento; busca de informação; manutenção de registros e monitoramento; estruturação do ambiente; autoconsequência; ensaio e memorização; busca de ajuda (colegas, professores, adultos); revisão de registros (provas, anotações, livros).

As estratégias de organização e transformação, ensaio e memorização, estabelecimento de metas e planejamento focalizam uma regulação pessoal otimizada. Já as de autoavaliação e autoconsequência aumentam o desenvolvimento de comportamentos acadêmicos adequados. Por último, as estratégias de estruturação do

ambiente – busca de informação, revisão e busca de ajuda – visam aperfeiçoar o ambiente de aprendizagem imediato do estudante (ZIMMERMAN, 1989).

Resumindo, fica evidente, segundo Boruchovitch e Santos (2006), que a diversidade existente na classificação das estratégias de aprendizagem está mais relacionada às diferentes terminologias que lhes são atribuídas do que aos seus significados verdadeiros. Algumas estratégias operacionalizadas de forma mais detalhadas, por alguns autores, na verdade, conseguem ser reunidas em grupos mais amplos, propostos por outros, como os dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas, que parecem agrupar uma considerável série de estratégias de aprendizagem.

As autoras destacam ainda que as diferenças relacionadas à nomenclatura possam ter dificultado a compreensão do próprio construto. Consideram que as diferentes descrições não são mutuamente excludentes, mas, ao contrário, complementares. Evidenciam, também, a importância de práticas pedagógicas, que consideram o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas, conteúdos condicionais e processuais, ligados aos conhecimentos declarativos, favorecidos pelos professores, visando ao fomento da aprendizagem autorregulada pelos estudantes. A utilização de estratégias para aprender abrange a cognição, a metacognição e a motivação. Engloba ainda a capacidade de eliminação de sentimentos negativos, que culmina na construção de princípios e procedimentos, nas diversas áreas do conhecimento do indivíduo.

Conforme Oxford (1990), estudos que dizem respeito a alunos eficazes e alunos não eficazes demonstram que pessoas que têm êxito na aprendizagem desenvolveram uma gama de estratégias de aprendizagem e têm a capacidade de selecionar as mais adequadas para certo problema, adaptando-se agilmente segundo às necessidades de cada situação especificamente. Um fator muito importante nas observações sobre o treinamento do estudante para a utilização de estratégias de aprendizagem é a conservação da motivação do estudante. Quando se utilizam estratégias de aprendizagem, os alunos já apresentam motivação, visto que, a utilização das mesmas abrange um processo espontâneo de utilização de cognição, comportamento e aptidões para aumentar a eficiência da aprendizagem. A abordagem de estudos mais recentes em âmbito nacional e internacional foi levantada para verificação dos interesses em pesquisa sobre as estratégias de aprendizagem e serão descritas no próximo capítulo.

4. PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, observa-se um relevante aumento de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem no ensino fundamental (BORUCHOVITCH, 1999; COSTA, 2000, 2005; GOMES, 2002) e universitário (CARDOSO, 2002; ZENORINI, 2003) no Brasil. Entretanto, segundo Boruchovitch (1990) a literatura nacional e internacional sobre o tema é ainda insuficiente para abarcar as possibilidades de investigação da escolarização formal.

Verifica-se que não há pesquisas que abordaram os alunos jovens e adultos que estão em situação de ensino supletivo no Brasil ou internacionalmente, quanto ao uso de estratégias de aprendizagem. Em âmbito internacional, levantaram-se pesquisas da última década que envolveram o uso das estratégias de aprendizagem em diferentes conteúdos escolares, correlacionando-as ao desenvolvimento da aprendizagem escolar e também com outras variáveis. Nota-se, contudo, que internacionalmente as pesquisas dedicam-se também a investigar os efeitos de intervenções de treinamento de diferentes estratégias de aprendizagem.

No Brasil, uma revisão feita por Boruchovitch (2005) a respeito das pesquisas realizadas sobre estratégias de aprendizagem no ensino fundamental e superior, mostrou que a maior parte das pesquisas reporta à utilização da metacognição em leitura em sala de aula, intervenção em estratégias de estudo, intervenção em estratégias de leitura, levantamento de hábitos de estudo, comparação entre orientações motivacionais e estratégias de aprendizagem no processo ensino-aprendizagem e à aplicação de estratégias de aprendizagem. A autora menciona que, segundo os trabalhos revistos, alunos universitários, de modo geral, não conhecem e não utilizam estratégias de aprendizagem de modo eficaz. A seguir é apresentado um levantamento de pesquisas da área em ordem cronológica de publicação.

Ao estudar as relações entre o uso de estratégias metacognitivas e a compreensão em leitura, em duzentos e oitenta e um alunos de escolas primárias da Croácia, Kolić-Vehovec e Bajšanski (2007) enfatizam que houve maior correlação entre os alunos mais velhos. Os autores perceberam que, entre a quinta e a oitava séries, a autorregulação e a metacognição se mostraram mais significativas para a compreensão monitorada do que somente a leitura fluente.

Quando Onatsu-Arvilommi (2002) analisaram o uso de estratégias de aprendizagem, a habilidade escolar e o desempenho matemático de crianças da primeira

série do ensino fundamental, as análises dos dados mostraram que foi encontrada relação entre as variáveis estudadas, visto que, os alunos que utilizaram estratégias inadequadas às circunstâncias de ensino foram os que evidenciaram baixa habilidade escolar e desempenho matemático pouco desejável. Ao mensurar a utilização da habilidade metacognitiva nas atividades de estudo, em crianças de nove a dez anos, Guterman (2003) apurou que os alunos que recorriam às estratégias metacognitivas foram os que tiveram maior facilidade de estudo e melhor habilidade cognitiva geral.

Lucangeli *et al* (2003) verificaram a eficácia das estratégias de aprendizagem em Matemática, empregadas por alunos de terceira, quarta e quinta séries do ensino fundamental, na solução mental e por escrito, das quatro operações básicas. Os dados indicaram que os alunos não utilizaram as mesmas estratégias na resolução de cálculos mentais e em cálculos escritos. Nos exercícios mentais, as estratégias usadas foram: contagem nos dedos, decomposição e redução do número, formação de unidades de 10, cálculo automático e algarismo mental. Nos cálculos por escrito, apontaram cálculo mental e transformação de operação. Algumas estratégias mais elaboradas, como a decomposição aritmética, possuíram aumento significativo de uso da terceira para a quinta série.

Quando examinado se o estilo de controle verificado em relação à sala de aula estava relacionado com variáveis como crenças de autoeficácia em Matemática e na aprendizagem autorregulada, no interesse intrínseco pelo estudo e no desempenho em Matemática, Eshel e Kohavi (2003) observaram trezentos e dois alunos da sexta série do ensino fundamental, de Israel. O conceito de controle foi analisado em quatro extensões: controle exercido mais pelo aluno, mais pelo professor, alto ou baixo grau de controle compartilhado. Os dados evidenciaram que um alto desempenho em Matemática se associou positivamente à autoeficácia matemática, à autoeficácia para aprendizagem autorregulada, ao uso de estratégias de aprendizagem e ao valor intrínseco concedido à aprendizagem. Foi ainda observado que uma percepção de alto grau de controle compartilhado se interligou com um pleno rendimento em Matemática e maior autorregulação da aprendizagem.

Tavares (2003) analisou as atitudes e estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos alunos da Universidade dos Açores com base numa amostra constituída por trezentos e setenta alunos que frequentavam quatro cursos de licenciatura. A avaliação das atitudes e estratégias foi efetuada através do QACE - Questionário de Atitudes e Comportamentos de Estudo (BESSA; TAVARES, 1998). Por meio das

análises estatísticas foi avaliada a qualidade métrica do questionário e foi realizada uma descrição dos comportamentos dos alunos com relação ao estudo e à aprendizagem. Os resultados são consistentes com os de outros estudos similares, realizados em nível nacional e internacional, junto à população estudantil universitária, uma vez que foi observado que os estudantes que nunca foram reprovados apresentaram uma maior utilização de estratégias de aprendizagem quando comparados com os estudantes que já haviam sido reprovados.

Para analisar as estratégias de autoaprendizagem utilizadas por alunos de terceira e quinta séries de Hong Kong, Mok *et al* (2005) solicitaram aos alunos que citassem as fontes nas quais poderiam aprender. Os alunos citaram dez fontes, comentando que todas foram úteis à aprendizagem. Foram mencionadas: material impresso, jornal, família e amigos, revisão própria, observação, visita de campo, trabalho social, atividades esportivas e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). As estratégias mais mencionadas foram procurar ajuda e dispor de um ambiente tranquilo para o estudo. Não foram constatadas diferenças significativas entre os gêneros, mas encontrou-se indicação de que as meninas perceberam melhor a utilidade das estratégias de autoaprendizagem e procuraram inseri-las mais do que os meninos.

Para investigar o efeito de diversos métodos de treinamento no raciocínio matemático e no conhecimento metacognitivo dos alunos, Kramarski e Mevarech (2003) escolheram trezentos e oitenta e quatro alunos de oitava série de Israel. Foram divididos em quatro grupos, e cada um recebeu um tipo de instrução: aprendizagem cooperativa com ou sem treino metacognitivo; aprendizagem individualizada com ou sem treino metacognitivo. Os dados apontaram que houve diferença significativa no desempenho dos grupos, de modo que o da aprendizagem cooperativa com treino metacognitivo teve melhor desempenho.

Ao procurar conhecer os benefícios da intervenção na aprendizagem da multiplicação, Woodward (2006) usou duas abordagens, uma fundamentada na utilização de estratégias, e outra, no treinamento de práticas cronometradas. Participaram dessa pesquisa cinquenta e oito alunos do ensino fundamental, divididos em dois grupos: um recebeu as duas abordagens e o outro, somente a segunda. O resultado revelou que ambos melhoraram do pré-teste para o pós-teste. Contudo, os que receberam abordagem integrada apresentaram maiores índices no pós-teste.

Com o propósito de comparar dois tipos de instrução com estratégias de aprendizagem, abrangendo a decodificação, a fluência e a compreensão da leitura,

Nelson (2005) selecionou vinte e um alunos, entre nove e quatorze anos, com dificuldade de aprendizagem, que passaram a ter a intervenção de onze professores contratados (nove mestrandos e doutorandos, um bacharel e um estudante de graduação). Uma das intervenções foi mais explícita quanto aos feedbacks dados aos participantes e a outra menos. Os dados mostraram que os dois grupos obtiveram melhora, porém a primeira intervenção foi mais eficaz.

No Brasil, Boruchovitch (1999) realizou um estudo com objetivo de conhecer as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas e os fatores associados ao seu emprego. Os objetivos específicos foram investigar as estratégias de aprendizagem voluntárias, mencionadas por alunos do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão do conteúdo durante a leitura, bem como analisar a relação entre as estratégias de compreensão de leitura relatadas e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência. Os resultados revelaram uma gama pouco diversificada de estratégias de leitura entre os participantes. Relações significativas entre as estratégias de leituras mencionadas e a repetência foram também encontradas. Concluiu-se, pela necessidade de que professores e educadores atentem para a importância de se desenvolver um trabalho preventivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

A mesma pesquisadora em 2001 investigou as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de terceira, quinta e sétima séries do ensino fundamental para a compreensão em leitura, por meio de entrevista estruturada. Os resultados mostraram que a maioria valeu-se das estratégias combinadas à leitura para melhor compreender o conteúdo lido, e buscou apoio social para aperfeiçoar as estratégias de estudo. Os dados também apontaram que quarenta e cinco crianças monitoraram seu aprendizado, visto que perceberam quando não compreenderam o conteúdo lido, entretanto, a variedade de estratégias relatadas foi pequena.

Schlieper (2001) realizou uma pesquisa com o propósito de investigar o uso de estratégias de aprendizagem e a atribuição de causas para o sucesso e o fracasso escolar de alunos, suas associações com a idade, a série escolar, o sexo e a repetência advinda da hipótese de que as estratégias de aprendizagem e a atribuição de causalidade operam um papel importante sobre o desempenho acadêmico. Os sujeitos estudados foram cento e cinquenta alunos da terceira, quinta e sétima séries do ensino fundamental de escolas públicas do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados mediante uma entrevista estruturada. A maior parte dos alunos relatou fazer uso de estratégias de aprendizagem

em sala de aula, de modo que esse número aumentou com o avançar da idade e da série escolar.

Em sua pesquisa, Cruvinel (2003) investigou a existência de correlação entre sintomas depressivos, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em cento e sessenta e nove alunos de terceira, quarta e quinta séries do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas. Os resultados mostraram que os sintomas depressivos são encontrados na infância e estão associados de modo negativo ao uso de estratégias de aprendizagem e ao rendimento escolar, principalmente ao de Matemática. A pontuação na escala de estratégias de aprendizagem se associou, de forma significativa, aos rendimentos em Português e Matemática. Os não repetentes demonstraram desempenho levemente superior na escala, comparado aos repetentes. Com relação ao gênero, não ocorreu diferença estatisticamente significativa, visto que tanto meninos quanto meninas configuraram fazer uso das estratégias de aprendizagem. Fatores como série e idade não afetaram o uso de certas estratégias de aprendizagem.

Para compreender as estratégias de aprendizagem, Serafim (2004) observou quarenta alunos de segunda e quarta séries do ensino fundamental, de uma escola pública, por meio da entrevista estruturada denominada “Self-Regulated Learning Structured Interview” (1986), e verificou que os alunos possuem estratégias de aprendizagem, entretanto, seu repertório foi insuficiente frente às diversas situações de aprendizagem. Além disso, viu-se que alunos mais velhos relataram não só maior número delas, mas conjuntamente usaram as estratégias mais sofisticadas, bem como a elaboração. Diferenças em relação ao gênero não foram encontradas.

Costa e Boruchovitch (2004) pesquisaram o conhecimento das estratégias de aprendizagem e a relação com a ansiedade de cento e cinquenta e cinco alunos do ensino fundamental por meio de entrevista estruturada. Os dados indicaram relações estatisticamente significativas entre o uso de estratégias de aprendizagem e a ansiedade, quarenta e seis alunos em situações de administração do tempo de estudo, na motivação para realizar a tarefa de casa e na organização do ambiente de estudo. De modo geral, os resultados parecem indicar que a ansiedade pode tanto favorecer, quanto interferir no uso adequado de estratégias de aprendizagem.

Cruvinel e Boruchovitch (2011), para averiguar a compatibilidade entre as estratégias de aprendizagem, os sintomas depressivos e o rendimento escolar de alunos de terceira, quarta e quinta séries do ensino fundamental, por meio de uma escala de estratégias de aprendizagem, verificaram uma correlação significativa e negativa entre a

presença de sintomas depressivos e o uso das estratégias de aprendizagem. As autoras declararam ainda que alunos com ótimo desempenho, tanto em Matemática quanto em Português, apresentaram-se mais estratégicos do que os com desempenho satisfatório e insatisfatório, assim como o fato de que os não repetentes utilizaram mais estratégias do que os repetentes.

Santos (2004) objetivou analisar a relação entre a compreensão em leitura e o rendimento acadêmico em disciplinas específicas do curso de Psicologia. Participaram cento e quinze estudantes universitários ingressantes do interior paulista. Foram aplicados dois textos preparados, segundo a técnica de Cloze, e um questionário com questões fechadas, visando identificar os tipos de avaliação de aprendizagem utilizados pelos professores. Os resultados obtidos evidenciaram a existência de índices de correlação positiva entre os escores somados dos testes de Cloze e as notas obtidas em cada disciplina cursada. Pode-se concluir que a compreensão em leitura relaciona-se com o desempenho acadêmico, especialmente quando a nota é resultante de uma produção individual do aluno na situação de avaliação.

Cardoso e Bzuneck (2004) tiveram como objetivo investigar metas de realização, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de cursos superiores numa amostra de cento e seis alunos. O questionário sobre uso de estratégias de aprendizagem foi elaborado a partir da escala LASSI – Inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem de Weinstein, Palmer e Schulte (1987) adaptado por Figueira (1994). Que identificou, por análise fatorial, dois fatores: um designado como Condições Facilitadoras do Estudo e da Motivação, engloba cinco subescalas e o segundo fator, denominado Estratégias Específicas de Estudo e de Aprendizagem, compreendeu quatro subescalas. Os resultados mostraram, em relação às estratégias de aprendizagem, algumas diferenças significativas em função dos grupos, em quatro categorias: Organização do tempo, Concentração, Auxiliares de estudo e Autoverificação dos dois fatores do teste, sendo que os alunos de Tecnologia em Informática relataram que organizam o tempo de forma mais eficaz, mostram maior capacidade de concentração e de direção da atenção às tarefas escolares que os de Pedagogia.

Joly e Paula (2005) estudaram o desempenho da leitura relacionado às estratégias de aprendizagem. No desempenho em compreensão de leitura, concluíram que os participantes desse estudo deparavam-se com desempenho em nível de frustração, condizente ao máximo de 44% de acertos. Na avaliação do uso de estratégias

de aprendizagem, os participantes anunciavam utilizar mais as estratégias cognitivas de ensaio e elaboração, que exigem o uso de estratégias de memorização, como repetir, anotar, ler. Quanto à relação entre o desempenho em leitura e as estratégias de aprendizagem não foi verificada correlação estatisticamente significativa. Segundo as pesquisadoras, esse dado já era aguardado, levando-se em conta o baixo nível no desempenho em compreensão de leitura e o pouco uso de estratégias de aprendizagem. Da mesma forma, também não foram observadas diferenças significativas para idade. Concluindo, elas destacaram a importância de novas pesquisas nessa área, para que se aprimore o conhecimento do uso de estratégias no âmbito universitário, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de novas formas de execução e avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura.

Em pesquisa realizada por Venâncio e Teixeira (2006) foi elaborado um programa para desenvolver as competências e as estratégias de leitura com alunos de sétima série do ensino fundamental, em um cenário de integração de Língua Portuguesa e Ciências Naturais. Os dados mostraram que o ensino das competências e das estratégias aumentaram a motivação e os níveis de compreensão na leitura dos alunos, especialmente daqueles com maior grau de dificuldade. A estratégia de compreensão que mais se destacou foi a de elaboração de quadros e esquemas, tanto em relação aos textos narrativos quanto aos informativos.

Na pesquisa realizada por Carvalho (2006), foram examinadas as estratégias metacognitivas de leitura, empregadas por quatrocentos e cinquenta e um alunos de segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental de escolas estaduais e particulares, do Estado de São Paulo, por meio da Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura de Joly(2006). Os alunos da quarta série conseguiram escores mais altos do que os das outras, nos três tipos de estratégias: suporte, solução de problemas e globais. A maior frequência no uso das estratégias de aprendizagem foi das meninas e dos alunos que estudavam na escola estadual.

Oliveira *et al.* (2006) levantaram a equivalência entre o uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão textual em duzentos e seis alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, mediante a aplicação da escala de estratégias de vinte itens e de um texto, segundo a técnica Cloze. Os resultados apontaram que houve relações significativas entre o uso de estratégias cognitivas e a compreensão textual.

Para verificar as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos de quarta série do ensino fundamental, no instante de estudo, Serafim e Boruchovitch (2007) constataram que meninas relataram recorrer mais a elas do que os meninos, sobretudo às metacognitivas. Investigando se alunos de segunda e quarta séries do ensino fundamental utilizavam estratégias de pedir ajuda no momento de estudo, concluíram que tanto os de segunda quanto os de quarta série declararam pedi-la. Entretanto, os mais velhos mencionaram ficar envergonhados ao fazê-lo.

Ferreira (2007) buscou analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas por vinte alunos de quinta série do ensino fundamental, no decorrer da solução de uma situação-problema de Matemática, mediante a observação e a entrevista semiestruturada, embasada no protocolo de Portilho (2004). Foi verificado que esses alunos conseguiram avaliar suas atividades cognitivas, contudo, tiveram dificuldade de planejar suas ações e de assimilar os conteúdos; utilizando a memorização e o pensamento intuitivo.

Souza (2007), para verificar se houve relação entre as crenças de autoeficácia matemática, a percepção de utilidade da Matemática e o uso de estratégias de aprendizagem, por meio da entrevista estruturada, selecionou para a aplicação cento e dezanove alunos de quarta, sexta e oitava séries do ensino fundamental. Os resultados mostraram a ocorrência de correlações entre a autoeficácia, as estratégias de aprendizagem e o desempenho em Matemática. Contudo, não se observou correlação entre a percepção de utilidade da Matemática e as estratégias. Percebeu-se um declínio nas crenças de autoeficácia ao longo das séries. Quanto ao gênero, não se mostraram diferenças significativas, ainda que a média das meninas tenha sido ligeiramente superior a dos meninos.

Piovesan e Castro (2008) avaliaram a compreensão e o uso de estratégias de leitura em sessenta e sete alunos de segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental, de uma escola pública, por meio da escala de estratégias de leitura. Os dados mostraram que os alunos mais velhos foram os que menos relataram o uso das estratégias de leitura, entretanto, tiveram melhor desempenho na compreensão. O desempenho das meninas na compreensão, assim como no uso de estratégias de leitura, foi maior que o dos meninos.

Oliveira (2008) ao analisar, em oitocentos e quinze alunos de segunda a oitava séries do ensino fundamental, as propriedades psicométricas da escala de estratégias de aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2004), obteve alguns dados significativos. A

averiguação se sucedeu com a utilização da escala total e com suas três subescalas (ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas e metacognitivas). A autora observou uma correlação positiva, entretanto fraca, nas pontuações da escala e do teste Cloze. Os alunos com fundamento escolar mais alto e com melhor coeficiente intelectual e verbal obtiveram pontuações mais elevadas na escala. As meninas apresentaram melhor pontuação do que os meninos na escala total, entretanto, na subescala ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, não houve diferenças significativas. Nas subescalas estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, o gênero feminino conseguiu melhor pontuação do que o masculino.

Os alunos das séries iniciais obtiveram maior pontuação na escala total, ainda assim, na subescala metacognitiva, a pontuação nas séries finais foi maior. Na segunda e na quinta séries, na subescala ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, as meninas mostraram melhor desempenho do que os meninos. Na subescala estratégias cognitivas, diferenças expressivas foram apresentadas em relação ao gênero na segunda, terceira, quinta e sétima séries, apontando que as meninas se sobressaíram em relação aos meninos. Na subescala estratégias metacognitivas, o gênero feminino obteve pontuação mais alta. Apenas na terceira e na quarta séries não se observou diferença nos resultados quanto a variável gênero. Em relação à autopercepção do desempenho, constatou-se que alunos que foram avaliados como tendo um desempenho muito bom foram os que mais obtiveram pontuações na escala de estratégias de aprendizagem total.

Boruchovitch (2008) pesquisou a importância das estratégias de aprendizagem para o processo de aquisição de conhecimentos e para a melhoria do rendimento escolar. Verificou a correlação entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional e entre as estratégias de aprendizagem e o tipo de motivação para aprender dos alunos. A amostra foi composta de trezentos e quatorze alunos da segunda a oitava séries do ensino fundamental, de escolas públicas, cuja faixa etária variou entre sete e dezessete anos. Para a coleta dos dados utilizou-se a Escala de Estratégias de Aprendizagem do Ensino Fundamental (EAEF), a Escala de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA), a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (EREEF) e o Rendimento Escolar dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. Os resultados mostraram diferença nas estratégias de aprendizagem quando consideradas em relação a gênero, idade, série e rendimento escolar, assim como existência de correlações entre as estratégias de

aprendizagem e a motivação para aprender e entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional.

Serafim (2009) observou o conceito de pedir ajuda a alunos de segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental e a ligação entre tal estratégia de aprendizagem e o gênero, a série, o tipo de motivação e a autoeficácia, através de uma entrevista estruturada (SERAFIM, BORUCHOVITCH; BRENELLI, 2007) e de uma escala para avaliação de estratégias de pedir ajuda denominada *The Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire* de Newman (1990), que foi adaptada e traduzida por Serafim, Boruchovitch e Newman (2007) – para a utilização no meio acadêmico. O levantamento indicou que os alunos pediram ajuda verbalmente tanto na realização de afazeres escolares quanto na de atividades do dia a dia. Não foram observadas relações significativas entre o pedir ajuda e o gênero. Diferenças foram vistas quanto à série. Alunos da segunda série apresentaram uma concepção negativa dessa estratégia, à medida que os de terceira e quarta séries demonstraram uma concepção positiva. O resultado do estudo mostrou que os estudantes com maior idade viram em tal estratégia um método de aprendizagem, enquanto os alunos com menor idade, não. A correlação obtida na estratégia de pedir ajuda com a crença de autoeficácia foi positiva e com a motivação, negativa.

Também em 2009, Cruvinel propôs outro estudo com objetivo de investigar variáveis cognitivas e psicossociais de alunos de terceira e quarta séries do ensino fundamental, com e sem sintomas de depressão. Os alunos foram separados em dois grupos, com sintomas de depressão (G1) e sem sintomas depressivos (G2), a partir dos resultados alcançados no Inventário de Depressão Infantil –CDI de Kovacs (1992). Após a organização em grupos dos participantes, eles foram igualados através de comparação em relação às crenças de autoeficácia, autoconceito, autorregulação emocional e às estratégias de aprendizagem, por intermédio da entrevista estruturada. Os resultados constataram que os dois grupos mencionaram o uso de estratégias de aprendizagem, cognitivas e metacognitivas. No entanto, o G1, em alguns momentos, mencionou menor uso das estratégias metacognitivas. Tanto o G1 quanto o G2 relataram estratégias similares para lidar com as diferentes emoções. O G1, por fim, apresentou autoconceito negativo, baixa autoeficácia e mais dificuldade na percepção da tristeza, do medo e da alegria.

Cruvinel (2009) objetivou avaliar a regulação emocional de crianças com e sem sintomas de depressão. A amostra foi composta por cinquenta e quatro alunos de

terceira e quarta séries do ensino fundamental, sendo vinte e sete com sintomas depressivos (G1) e 27 sem sintomatologia (G2). Utilizou-se o Inventário de Depressão Infantil – CDI Kovacs, (1992) e a Entrevista com Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino fundamental – EPRE (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2004). Os resultados indicaram que os dois grupos relataram usar estratégias semelhantes para lidar com as diferentes emoções. No entanto, os alunos do G1 sentiram mais, frequentemente, tristeza e raiva e mostraram mais dificuldade na percepção de emoções como tristeza, medo e alegria. Tendo em vista os resultados obtidos, discute-se a importância do desenvolvimento de programas orientados para a prevenção e, especialmente, para a intervenção em depressão na infância e na adolescência, visando não só reduzir a prevalência de depressão, mas também melhorar as estratégias de regulação emocional e depressão e o bem-estar psicológico dos alunos do ensino fundamental.

Lins (2011) analisou o repertório de estratégias de aprendizagem utilizado por quatrocentos e noventa e um estudantes, matriculados do sexto ao nono ano do ensino fundamental de escolas particulares e públicas, com idade média de doze anos e sete meses. Os resultados foram obtidos mediante a aplicação coletiva de uma Escala de Estratégias de Aprendizagem e indicaram haver diferença no que concerne à utilização de estratégias por alunos repetentes e não repetentes, bem como, quando comparados os grupos tomando por base a autopercepção do seu desempenho, sexo, idade, ano cursado e tipo de escola. Tais resultados sugerem que os estudantes podem ter consciência do uso efetivo das estratégias de aprendizagem, uma vez que as utilizam regularmente em seu cotidiano.

Teixeira (2013) teve como objetivo verificar se a intervenção no uso de estratégias de aprendizagem promove nos alunos com dificuldades de aprendizagem um maior controle e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Participaram desta pesquisa dez alunos no pré-teste e pós-teste. A intervenção foi realizada em dezoito encontros de uma hora cada. Foram trabalhados os temas: as estratégias de controle de atenção, do comportamento e ambiente; organização das ideias; seleção e ajustes do tempo; e controle dos pensamentos e de distrações. Para a coleta de dados no pré e pós-teste foi aplicada individualmente uma entrevista estruturada e adaptada por Boruchovitch (1995). Os resultados evidenciam aumento na frequência do uso das estratégias de aprendizagem em sala de aula, no estudo em casa e na realização de tarefas escolares. A intervenção no uso de estratégias de aprendizagem pode contribuir

para que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem possam melhorar o desempenho escolar.

De acordo com esse breve levantamento cronológico de principais pesquisas sobre o tema estratégias de aprendizagem, verificou-se que os estudos abrangem a importância desta variável para diferentes análises de desenvolvimento da aprendizagem e do desempenho de estudantes em diferentes contextos, seja no ensino fundamental ou no ensino superior. Além disso, nesses estudos as estratégias de aprendizagem foram relacionadas a outras variáveis motivacionais como a realização de metas ou psicossociais e o desempenho para a verificação das suas propriedades funcionais na vida dos estudantes. Destacou-se a inexistência de trabalhos que abordassem a Educação de Jovens e adultos. A finalidade principal dessa constatação é firmar a necessidade de considerar aspectos da aprendizagem dos alunos jovens e adultos que buscam conhecimentos escolares essenciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. No capítulo a seguir descreve-se o local da pesquisa.

5 LOCAL DA PESQUISA

No Brasil, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos prevê o oferecimento de cursos regulares ou cursos preparatórios para exames ou avaliações que certifiquem os estudantes para a continuidade dos estudos no Ensino Superior. Estes cursos são oferecidos e regulamentados pela legislação estadual. Por isso, é comum encontrar diferentes sistemas de ensino que buscam suprir a lacuna de escolarização de pessoas que não concluíram o Ensino Médio no tempo esperado.

A primeira instituição abordada para o desenvolvimento da presente pesquisa foi uma escola estadual de ensino regular do município de Pouso Alegre, estado de Minas Gerais. A escola foi fundada na década de 1960. Funciona interruptamente no prédio construído em 1927 e situado no centro da cidade. A escola atende os níveis de ensino fundamental I e II e ensino médio e tem matriculados aproximadamente um mil e setecentos alunos, dos quais cerca de duzentos são alunos da EJA.

O curso desta modalidade na referida instituição é constituído por turmas de ensino médio, nas três séries, ou seja, do primeiro ao terceiro anos, com duração de três semestres com cem dias letivos para cada série. Assim, como no sistema comum de escolarização regular, considera-se a condição de presença nas aulas, como um fator determinante para a aprendizagem dos alunos, nessa realidade os professores oferecem explicação dos conteúdos que planejam para as aulas e ao final de um conteúdo os alunos são avaliados e são atribuídas as notas de 0,0 a 100,0 pontos. Caso o aluno não alcance a média mínima de 50% no final do semestre será reprovado. Neste contexto de escolarização, o estudante deve frequentar as aulas todos os dias da semana e sua presença é regulada pela lista de presenças. Está implícito nessa instância que o tempo de permanência na escola também constitui um importante fator para o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo documentos de orientação do funcionamento do curso, retratados pela proposta pedagógica da escola, esta modalidade da EJA visa à aprendizagem de forma autônoma e crítica, a partir do reconhecimento e validação de habilidades e competências, já adquiridas ao longo da vida e a aprendizagem centralizada na própria história de vida do jovem e adulto, a partir de suas reais necessidades e possibilidades, além de desenvolvimento das competências cognitivas, afetivas e sociais, priorizando a formação, a informação e a aplicação de conhecimentos (BRASIL, 2010).

Ainda nessa mesma cidade, para assegurar a expansão da escolarização de jovens e adultos, é oferecido nos Centros Estaduais de Educação Continuada - CESEC, (RESOLUÇÃO SEE/MG Nº 171/2002) os níveis da educação básica em ensino fundamental e ensino médio exclusivamente na modalidade da EJA. Estes centros constituíram para a presente pesquisa, um sistema de ensino da EJA diferenciado por apresentarem características marcadamente singulares de oferecimento de curso e de aprendizagem escolar na qual a presença do aluno não é obrigatória.

No sistema educacional da EJA oferecido pelo CESEC, os alunos podem cursar uma disciplina de cada vez e planejar o tempo que precisam ou desejam para submeterem-se às avaliações e, progressivamente, eliminarem as disciplinas do curso para a sua conclusão. Neste sistema, a metodologia aplicada consiste em que o aluno possa escolher entre Grupos de Estudos Coletivos e Grupos de Estudos Orientados.

Nos Grupos de Estudos Coletivos, o sistema oferece módulos didáticos de disciplinas específicas, que duram dois meses e meio, de fevereiro até a primeira quinzena de abril e, na segunda quinzena de abril ou ainda a junho, ou de agosto a outubro. Nos tempos pré-determinados, ocorrem as aulas de disciplinas planejadas por um professor da área do conhecimento, que oferece exposição de conteúdos e explicação para um grupo pequeno de alunos interessados, em que objetiva-se a promoção de um mínimo de interação entre os alunos que cursam um mesmo módulo didático. Estimula-se aos alunos a frequência de, no mínimo duas vezes por semana, nas aulas escolhidas, contudo as faltas não são motivo de retenção. Os alunos frequentam as aulas para uma avaliação do conteúdo estudado. Nos módulos há possibilidade ainda da nota final ser obtida por meio de trabalhos ao longo do período, a critério do professor.

A segunda opção de cursar a EJA nas escolas de CESEC são os Estudos Orientados, no qual as matrículas estão abertas em qualquer época do ano, e o regime de funcionamento é o de que o aluno deve estudar em casa e tem um professor de plantão para atender às dúvidas e possíveis dificuldades em cada disciplina. Assim, os estudos e a interação acontecem apenas entre o aluno e o professor da disciplina escolhida de forma individual. A orientação da aprendizagem é organizada por conteúdos. Cada disciplina é dividida em cinco partes, em cada uma são realizadas avaliações no valor de vinte pontos, e uma avaliação conclusiva de múltipla escolha no valor de oitenta pontos. A nota do aluno em cada disciplina será a média aritmética das cinco partes, observando que não pode obter nota inferior a 50% em nenhuma das avaliações que são realizadas quando o aluno se sente preparado. Os orientadores de aprendizagem estão diariamente

à disposição dos alunos em três turnos, tanto para orientação, quanto para aplicação das avaliações. É o aluno quem determina o atendimento que quer e o tempo de permanência nessa Escola.

Em qualquer uma das duas possibilidades de estudos no CESEC, a escolha da disciplina ou o cumprimento no bimestre, é feita no ato da matrícula, pelo aluno. A matrícula pode ser efetuada mesmo por aqueles alunos que não comprovarem escolaridade anterior. Nos casos de não haver documento comprobatório do nível de ensino em que se encontra o estudante, basta que este realize avaliações, chamadas exames especiais, com o conteúdo do referente ao nível de ensino que pretende cursar e possua a idade mínima de quinze anos para o ensino fundamental e dezoito para o ensino médio. A avaliação é feita por uma Banca Permanente de Avaliação que é formada por professores da escola que recebem um credenciamento para essa função.

Parte desta pesquisa ocorrerá num Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC - que atende em uma rede física adaptada, composta por quatro apartamentos alugados pelo Estado, no centro da cidade e pode-se dizer que é um espaço sem nenhuma caracterização escolar. O ambiente escolar é composto por dezessete salas de aula, uma sala da diretoria, uma sala dos professores, uma cozinha, uma biblioteca, e banheiros para alunos e funcionários do prédio indiscriminadamente.

Em resumo, no CESEC em que a coleta de dados foi realizada, o sistema educacional da EJA difere do Ensino Regular, sendo que a frequência pode ser considerada semipresencial, e o aluno pode escolher por quais disciplinas prefere começar e desenvolver seus estudos. Compreende-se com isso, que esse sistema atende melhor a disponibilidade de tempo do estudante que organiza sua própria carga horária, à medida que existe um professor disponível e que faz atendimentos modulares diferenciados pela manhã, à tarde e à noite.

Os certificados emitidos pelos CESECs são válidos em todo o território nacional, apesar dessas escolas serem mantidas pelo Governo do Estado de Minas Gerais (BORGES, 2004). Segundo a Resolução da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (2002):

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser voltada para a cidadania. A construção de uma educação básica para jovens e adultos não se resolve apenas garantindo a viabilização de vagas, mas, principalmente oferecendo-lhes um ensino de qualidade, ministrado por professores aptos a congregar em seu trabalho as inovações nas distintas áreas de conhecimento e de incorporar as mudanças sociais e a suas consequências na esfera escolar.

Buscou-se caracterizar o local de desenvolvimento e coleta de dados da presente pesquisa para mostrar a diferença entre os dois sistemas de ensino regionais no interior de Minas Gerais em que estão matriculados os participantes. Acredita-se que a escolha de um ou outro sistema pode interferir no uso de estratégias de aprendizagens diferenciadas entre os alunos participantes e por isso propôs-se a comparação do uso de estratégias em dois sistemas de ensino da EJA. No próximo capítulo é descrito o delineamento do presente estudo.

6 DELINEAMENTO DO ESTUDO

6.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as estratégias de aprendizagem em alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em dois sistemas de ensino público no interior de Minas Gerais.

6.1.1 Objetivos Específicos

Identificar e comparar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos da EJA regular e da EJA Centros Estaduais de Educação Continuada-CESEC.

6.2 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram cem alunos de ensino médio da EJA, matriculados em duas escolas da rede pública estadual do interior de Minas Gerais. A primeira escola foi denominada Escola A e oferece o ensino regular da EJA e a segunda, denominada Escola B, atende à modalidade semipresencial em Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC. A seguir são apresentadas as tabelas de 1, 2 e 3, com a descrição dos participantes.

Tabela 1: Frequência e percentual de participantes por idade.

Idade em anos	Escola A (f)	Escola A (%)	Escola B (f)	Escola B (%)
De 18 a 25	39	78	27	54
De 26 a 35	7	14	13	26
De 36 a 45	2	4	7	14
De 46 em diante	2	4	3	6
Total	50	100	50	100

Verifica-se na tabela 1 que a faixa de idade que abrange de 18 a 25 anos é a mais representativa dentre os participantes, o que denota um público jovem em geral. Na tabela 2 é apresentada a comparação da média de idade dos participantes nas duas escolas.

Tabela 2: Médias das idades dos participantes.

Escola	N	Média	DP	Mínima	Máxima
A	50	23,04	8,25	18	59
B	50	28,5	11,19	18	64

Na tabela 2 verifica-se que a média das idades nas escolas A e B são diferentes quando comparadas. A Escola B apresentou média superior à média de idade da Escola A, indicando que os alunos são mais velhos. Na tabela 3 apresenta-se a frequência e a porcentagem do sexo dos participantes por escola.

Tabela 3: Participantes por sexo.

Sexo	Escola A (f)	Escola A (%)	Escola B (f)	Escola B (%)
Masculino	26	52	17	34
Feminino	24	48	33	66
Total	50	100	50	100

Observa-se pelos resultados apresentados na Tabela 3 que na Escola A, existe a predominância de alunos do sexo masculino, enquanto que na Escola B a maior frequência de matrículas é de mulheres, como público da EJA.

6.3 INSTRUMENTO

Devido à escassez de material que abordasse as estratégias de aprendizagem voltadas para o público da EJA, descreve-se a construção de um questionário que foi denominado por *Questionário de Estratégias de Aprendizagem* elaborado para o desenvolvimento da pesquisa. Esse questionário foi escrito com base na literatura da área que evidenciou instrumentos de estudo das estratégias de aprendizagem desenvolvidos para o público infantil (BORUCHOVITCH, 2001; BORUCHOVITCH *et. Al*, 2006; OLIVEIRA, 2008).

Contudo, esta investigação não se dedicou à construção de um instrumento de avaliação desta variável, mas ao desenvolvimento de um questionário com uma linguagem apropriada ao público de jovens e adultos e com questões ligadas ao uso de estratégias de aprendizagem de forma a atender os objetivos da pesquisa. Procurou-se

redigir o questionário numa linguagem simples e objetiva para que os respondentes compreendessem com clareza o que estava sendo perguntado.

A primeira versão configurou-se num questionário com setenta e três perguntas sobre o uso de estratégias que o estudante pode empregar para aprender os conteúdos escolares do tipo “Faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido” ou “Relê em voz alta as partes que não compreende”. As categorias de resposta foram “nunca”, “às vezes” e “sempre”. O questionário foi submetido à apreciação de quatro juízes externos, especialistas em educação das áreas de Pedagogia e Psicologia, para avaliação quanto à formulação das questões no que diz respeito à clareza e sobre a configuração e adequação das perguntas para a compreensão dos participantes. Buscou verificar ainda a objetividade e pertinência dos itens em relação às estratégias de aprendizagem. Este procedimento de submissão do instrumento de coleta de dados à análise de pesquisadores mais experientes, ou seja, juízes confere maior consistência teórico-metodológica ao trabalho de pesquisa (MANZINI, 1991).

Segundo a análise das especialistas, os principais procedimentos a serem tomados em relação ao questionário foram: diminuição dos itens, verificação de itens repetitivos com relação às estratégias e diferentes disciplinas abordadas, mudança e inversão de alguns termos nas afirmativas, considerações teóricas quanto à diferenciação das estratégias e outras variáveis como a autorregulação ou a meta aprendizagem. Após o levantamento das principais considerações das especialistas no papel de juízes, reescreveram-se alguns itens. O questionário reescrito foi utilizado para aplicação em um estudo piloto.

Para aplicação do material em estudo piloto foi realizado contato com a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais a fim de se obter autorização para a realização deste estudo. A Escola selecionada conta com uma turma de cada série do ensino médio de Educação de Jovens e Adultos (EJA) regular, que foi considerado um público muito semelhante ao que participou da amostra do estudo final.

Participaram do estudo e compuseram a amostra, noventa e seis estudantes de ambos os sexos, que frequentavam as classes de primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. A faixa etária dos participantes variou de dezoito a cinquenta e cinco anos, sendo sessenta e uma pessoas do sexo masculino. Os questionários foram respondidos por trinta e dois alunos da primeira série; vinte e nove alunos da segunda série e trinta e três alunos da terceira série. Todos os participantes assinaram uma autorização por escrito ao lerem o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. A coleta de dados se deu de forma coletiva em cada uma das salas com o auxílio do professor regente, com duração de 1h30min em cada uma delas.

De posse dos primeiros dados, verificou-se a necessidade de eliminar alguns itens do questionário e diminuir a quantidade de itens, corroborando com uma das indicações dos juízes. Para tanto, foi realizada uma análise das propriedades do instrumento por meio de análise fatorial do questionário, considerando as estratégias de aprendizagem em leitura e escrita, estratégias de aprendizagem de matemática e estratégias de aprendizagem para estudo em geral apoiada nos instrumentos da literatura (BORUCHOVITCH, 2001; BORUCHOVITCH et. al 2006; OLIVEIRA, 2008). As análises apontaram que quarenta itens estavam de acordo com os fatores esperados e os mesmos foram preservados para a composição do questionário final.

6.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foi obtida a autorização da Secretaria Estadual de Educação e das diretoras das escolas. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás (nº do Parecer: 644.649 de 06/05/2014) em atendimento às normas do Conselho Nacional de Saúde (nº 196/96 de 10/10/1996) para realização de pesquisas envolvendo seres humanos. A professora pesquisadora esteve presente na escola da EJA regular onde a coleta de dados foi realizada de forma coletiva em todas as turmas da EJA presentes. No CESEC a aplicação do material se deu de forma individualizada em diferentes dias e horários. Em ambos os casos, os participantes da EJA foram informados de como seria realizada a atividades, foram respondidas às perguntas dos participantes e lhes foi entregue o termo de Consentimento Livre e Esclarecido que assinaram para participar da pesquisa.

6.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para análise quantitativa dos dados utilizou-se o programa *StatisticalPackage for the Social Sciences – SSPS 18*. A análise estatística foi descritiva e apontaram as frequências, porcentagens, médias, desvio padrão, valor mínimo e máximo de variáveis como idade, sexo, estratégias de aprendizagem e categorias de perfil levantadas pelos questionários. Realizou-se ainda a comparação das médias das estratégias de

aprendizagem de participantes de dois sistemas de ensino da EJA a partir do teste *t de student*, considerando o valor de significância de $p = 0,05$. A análise qualitativa dos dados considerou a literatura da área.

7 RESULTADOS

Para calcular os resultados e análise de dados foram atribuídos valores numéricos às opções de resposta. A opção “nunca” recebeu a pontuação zero, a opção “às vezes” a pontuação um e a opção “sempre” a pontuação dois. Dessa forma foi possível quantificar a frequência do uso das estratégias de aprendizagem por parte dos estudantes, o que possibilitou calcular a média de cada estratégia e determinar quais as mais indicadas pelos participantes, de acordo com as opções previstas no instrumento. Foi também possível, descrever o perfil dos participantes desta investigação. A partir das médias de uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos pesquisados, pertencentes aos dois sistemas de ensino da EJA: o Ensino Regular (Escola A) e Ensino em CESEC (Escola B) realizaram-se análises de comparação.

A Tabela 4 mostra que a média de escolha das estratégias de aprendizagem pelos participantes da Escola A que foi de 38,32 com o desvio padrão de 12,21.

Tabela 4- Uso das Estratégias de Aprendizagem - Escola A.

	Escola A
N	50,00
Média	38,32
DP	12,21
Mínimo	8,00
Máximo	63,00

Considerando que o instrumento possibilita uma pontuação entre zero e 80, verifica-se nessa Tabela 4 a média próxima ao ponto médio de 40. O valor mínimo apresentado foi de 8 e o máximo de 63.

O valor mínimo significa a menor pontuação gerada pelas escolhas de respostas “às vezes” e “sempre” e o valor máximo representa o maior valor de pontuação dada pela amostra nas escolhas de respostas. Entende-se que quanto maior o valor médio, mais estratégias de aprendizagem, os estudantes indicaram utilizar.

Tabela 5- Uso das Estratégias de Aprendizagem - Escola B.

	Escola B
N	50,00
Média	48,80
DP	13,22
Mínimo	2,00
Máximo	75,00

A Tabela 5 apresenta resultados de média de estratégias de aprendizagem expressas pelos participantes da Escola B, que foi de 48,80 e desvio padrão de 13,22, o valor mínimo de respostas foi de 2 e máximo de 75. Nessa escola verificou-se que a média está acima do ponto médio de respostas totais da escala que é 40.

Dadas as diferenças entre as escolas, para averiguar se as diferenças entre as médias das escolas A e B foi significativa foi realizado o teste *t de student*, conforme apresentado na Tabela 6. O que se pode notar nessa Tabela 6, que a diferença entre as médias de utilização de estratégias de aprendizagem entre as escolas A e B foi de 10,48. O valor de *t* foi -4,12, considerado o valor de $p < 0,001$ o que indica que a Escola B apresentou, significativamente, maior uso de estratégias que a Escola A. Para detalhar os resultados do uso de estratégias de aprendizagem nas escolas A e B, as tabelas 7 e 8 apresentam as médias de cada item do questionário.

Tabela 6. Comparação das médias de Estratégias de Aprendizagem.

	N	Média	DP	Diferença	T
Escola A	50	38,32	12,21	10,48	- 4, 12
Escola B	50	48,80	13,22		

Na tabela 7 destacam-se as médias de estratégias de aprendizagem da Escola A com maior expressão de uso como o item 13 que afirma “o *uso do dicionário para escrever um texto*” (M= 1,56; DP= 0,57). A segunda estratégia de aprendizagem mais apontada foi a do item 05 “*resolve questões de matemática em casa para treinar*” (M= 1,42; DP= 0,57). As outras afirmativas em destaque sobre o uso de estratégias de aprendizagem pelos participantes da Escola A foram: a do item 28 “*anotações ao lado do texto enquanto lê*” (M= 1,38 DP= 0,75); do item 04 em que o estudante deve “*organizar um roteiro para ler*” (M 1,32; DP= 0,62) e do item 24 em que o estudante “*dá uma olhada geral no conteúdo da aula anterior antes de cada aula*” (M 1,24; DP= 0,79). As médias dos itens mais bem pontuados demonstram que os participantes da Escola A, utilizam algumas ações ou práticas que podem ser por eles adotadas no cotidiano da organização e dedicação aos estudos.

Observa-se ainda, nessa mesma escola, as médias de estratégias de aprendizagem que foram menos pontuadas e estão expressas no item 35 “*lê com atenção para ter certeza que está entendendo o texto*” (M= 0,30; DP= 0,54).

Tabela 7. Médias de Estratégias de Aprendizagem por itens - Escola A

Item	M	DP
1. Memoriza fórmulas matemáticas para resolver atividades com maior rapidez.	0,88	0,48
2. Relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender.	0,50	0,61
3. Cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.	1,08	0,60
4. Organiza um roteiro para ler.	1,32	0,62
5. Resolve questões de matemática em casa para treinar	1,42	0,57
6. Faz uma lista de ideias antes de começar a escrever uma redação	1,08	0,79
7. Quando lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois.	1,12	0,77
8. Resolve questões de matemática logo após serem explicadas na sala de aula	0,70	0,65
9. Pensa sobre o tema antes de começar a escrever	0,40	0,53
10. Volta a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando se distrai.	0,52	0,68
11. Tenta não se distrair enquanto o (a) Professor (a) está explicando matéria nova	0,46	0,54
12. Faz desenhos ou esquemas para entender melhor o que está sendo estudado	1,32	0,65
13. Usa o dicionário ao escrever um texto (bilhete, carta, recado, e-mail)	1,56	0,58
14. Faz intervalos na leitura quando o texto é muito extenso	1,04	0,67
15. Memoriza fórmulas, regras gramaticais, termos técnicos que são explicados em sala.	1,00	0,57
16. Faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido.	0,52	0,65
17. Faz tarefas de matemática em casa, mesmo sabendo que não valem nota.	1,12	0,72
18. Faz anotações do que acha importante, quando assiste à aula, mesmo que o professor não mande ou não escreva nada na lousa	0,82	0,77
19. Faz tarefas em casa, mesmo sabendo que não valem nota	0,94	0,77
20. Relaciona aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia	0,78	0,62
21. Organiza e utiliza o tempo livre no trabalho ou em casa para estudar	1,18	0,56
22. Relaciona os conteúdos das matérias ao seu dia a dia	1,18	0,63
23. Verifica se atingiu o objetivo que havia estabelecido para a leitura	0,98	0,59
24. Dá uma olhada geral no conteúdo da aula anterior antes de cada aula	1,24	0,80
25. Utiliza o tempo livre no trabalho ou em casa para fazer atividades escolares	1,14	0,68
26. Persiste na resolução de uma tarefa, mesmo que ela seja difícil.	0,74	0,66
27. Faz questões para si mesmo, para perceber se entendeu bem o que estudou.	1,16	0,82
28. Faz anotações ao lado do texto enquanto lê	1,38	0,75
29. Antecipa informações do texto quando está compreendendo a leitura	1,00	0,64
30. Verifica se as hipóteses que fez sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.	0,86	0,70
31. Destaca as partes importantes do texto de diferentes disciplinas para aprender melhor	0,94	0,71
32. Escreve um rascunho antes da composição final de um texto	1,20	0,73
33. Resume os textos que o professor pede para estudar.	1,06	0,79
34. Faz anotações sobre os pontos mais importantes do texto	0,94	0,71
35. Lê com atenção para ter certeza que está entendendo o texto	0,30	0,54
36. Estuda ou faz atividades escolares diariamente	0,88	0,56
37. Procura formular e responder questões por escrito sobre o texto para verificar se está entendendo	1,04	0,78
38. Percebe e busca superar quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias	0,60	0,61
39. Faz leituras sobre o mesmo tema que irá escrever	0,92	0,69
40. Lê em voz alta e repete o que estuda para verificar se entendeu	1,00	0,70

Ainda na Tabela 7, no item 09 em que expressa “*pensa sobre o tema antes de começar a escrever*” (M= 0,40; DP= 0,53); o item 11 que retrata “*tenta não se distrair enquanto o (a) professor (a) está explicando matéria nova*” (M= 0,46; DP= 0,542); o item 02 em que se declara que “*relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender*” (M= 0,50; DP=0,61) e o item 16 onde se afirma “*faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido*” (M= 0,52; DP= 0,646). Os cinco itens de estratégias de aprendizagem menos pontuadas expressam as condutas que os participantes elegem de forma esporádica e de pouco uso em seu cotidiano escolar.

Na Tabela 8 das médias de estratégias de aprendizagem que se destacam na Escola B mais expressivamente é a referente ao item 16 em que afirma “*faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido*” (M=1,70; DP=0,84). A segunda estratégia de aprendizagem mais apontada foi a que consta no item 11 em que o estudante “*Tenta não se distrair enquanto o (a) Professor (a) está explicando matéria nova*” (M=1,66; DP=,80). As demais afirmativas que se destacam em relação ao uso de estratégias de aprendizagem pelos participantes da Escola B estão nos seguintes itens: item 10 em que o estudante se refere à “*Volta a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando se distrai*”. (M= 1,60; DP= 0,78); o item 09 em que o estudante, “*pensa sobre o tema antes de começar a escrever*” (M= 1,56; DP= 0,77) e o item 38 no qual o estudante “*percebe e busca superar quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias*” (M=1,52; DP= 0,76). As médias dos itens mais bem pontuados assinalam que os participantes da Escola B, têm como prática a auto-observação e o próprio monitoramento da aprendizagem.

As médias das estratégias de aprendizagem que foram menos pontuadas, conforme a Tabela 8, revelam as ações menos desenvolvidas por estudantes da Escola B, e estão nos itens: 12 em que o estudante afirma que “*faz desenhos ou esquemas para entender melhor o que está sendo estudado*” (M= 0,86; DP= 0,53); item 28 em que o estudante expressa que “*faz anotações ao lado do texto enquanto lê*”(M= 0,96; DP= 0,54); item 6 que retrata que o estudante “*faz uma lista de ideias antes de começar a escrever uma redação*” (M= 0,98; DP= 0,55); item 07 em que o estudante declara que “*quando lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois*” (M= 1,00; DP=0,56) e finalmente no item 3 onde afirma que “*cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando*” (M=1,02; DP= 0,57).

Tabela 8: Médias de Estratégias de Aprendizagem por itens - Escola B

Item	M	DP
1. Memoriza fórmulas matemáticas para resolver atividades com maior rapidez.	1,14	0,53
2. Relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender.	1,56	0,54
3. Cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.	1,02	0,65
4. Organiza um roteiro para ler.	1,08	0,75
5. Resolve questões de matemática em casa para treinar.	1,16	0,84
6. Faz uma lista de ideias antes de começar a escrever uma redação.	0,98	0,76
7. Quando lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois.	1,00	0,80
8. Resolve questões de matemática logo após serem explicadas na sala de aula.	1,42	0,57
9. Pensa sobre o tema antes de começar a escrever.	1,56	0,61
10. Volta a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando se distrai.	1,60	0,60
11. Tenta não se distrair enquanto o (a) Professor (a) está explicando matéria nova.	1,66	0,55
12. Faz desenhos ou esquemas para entender melhor o que está sendo estudado	0,86	0,72
13. Usa o dicionário ao escrever um texto (bilhete, carta, recado, e-mail).	0,74	0,75
14. Faz intervalos na leitura quando o texto é muito extenso.	1,18	0,56
15. Memoriza fórmulas, regras gramaticais, termos técnicos que são explicados em sala.	1,14	0,67
16. Faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido.	1,70	0,54
17. Faz tarefas de matemática em casa, mesmo sabendo que não valem nota.	1,12	0,77
18. Faz anotações do que acha importante, quando assiste à aula, mesmo que o professor não mande ou não escreva nada na lousa.	1,34	0,68
19. Faz tarefas em casa, mesmo sabendo que não valem nota.	1,10	0,76
20. Relaciona aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia.	1,32	0,58
21. Organiza e utiliza o tempo livre no trabalho ou em casa para estudar.	1,16	0,65
22. Relaciona os conteúdos das matérias ao seu dia a dia.	1,14	0,70
23. Verifica se atingiu o objetivo que havia estabelecido para a leitura.	1,12	0,71
24. Dá uma olhada geral no conteúdo da aula anterior antes de cada aula.	1,06	0,71
25. Utiliza o tempo livre no trabalho ou em casa para fazer atividades escolares	1,24	0,62
26. Persiste na resolução de uma tarefa, mesmo que ela seja difícil.	1,30	0,61
27. Faz questões para si mesmo, para perceber se entendeu bem o que estudou.	1,06	0,65
28. Faz anotações ao lado do texto enquanto lê.	0,96	0,78
29. Antecipa informações do texto quando está compreendendo a leitura.	1,18	0,66
30. Verifica se as hipóteses que fez sobre o conteúdo do texto estão certas ou erradas.	1,28	0,57
31. Destaca as partes importantes do texto de diferentes disciplinas para aprender melhor.	1,30	0,67
32. Escreve um rascunho antes da composição final de um texto.	1,16	0,73
33. Resume os textos que o professor pede para estudar.	1,14	0,72
34. Faz anotações sobre os pontos mais importantes do texto.	1,30	0,70
35. Lê com atenção para ter certeza que está entendendo o texto.	1,50	0,64
36. Estuda ou faz atividades escolares diariamente.	1,24	0,59
37. Procura formular e responder questões por escrito sobre o texto para verificar se está entendendo.	1,20	0,72
38. Percebe e busca superar quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias.	1,52	0,58
39. Faz leituras sobre o mesmo tema que irá escrever.	1,26	0,66
40. Lê em voz alta e repete o que estuda para verificar se entendeu.	1,00	0,78

Na Tabela 9 os resultados mostram as médias mais altas, de uso de estratégias de aprendizagem, em cada sistema de ensino.

Tabela 9: Comparação das Estratégias de Aprendizagem mais usadas.

	Escola A	M	Escola B	M
Estratégias mais usadas	Usa o dicionário ao escrever um texto (bilhete, carta, recado, e-mail).	1,56	Faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido.	1,70
	Resolve questões de matemática em casa para treinar	1,42	Tenta não se distrair enquanto o (a) Professor (a) está explicando matéria nova.	1,66
	Faz anotações ao lado do texto enquanto lê.	1,38	Volta a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando se distrai	1,60
	Organiza um roteiro para ler.	1,32	Pensa sobre o tema antes de começar a escrever.	1,56
	Dá uma olhada geral no conteúdo da aula anterior antes de cada aula.	1,24	Percebe e busca superar quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias.	1,52

Verifica-se que nenhuma das estratégias de aprendizagem mais usadas é comum nos dois sistemas de ensino. É possível constatar que os estudantes da Escola A utilizam essas estratégias mais relacionadas à organização e ensaio, sendo que a maior média relaciona-se à escrita e pesquisa no dicionário. Pode-se inferir que os participantes dessa amostra fazem maior uso de estratégias de aprendizagem tidas como cognitivas. Já os estudantes da Escola B pontuam mais as estratégias de aprendizagem relacionadas à organização de material e à observação da própria aprendizagem, sendo que as maiores médias se relacionam a afazeres que demandam a elaboração e a autorregulação pessoal, que são estratégias de aprendizagem metacognitivas.

Na tabela 10 estão elencadas as médias mais baixas no uso das estratégias de aprendizagem na comparação entre os dois sistemas de ensino, das escolas A e B. Observa-se a partir dos dados apresentados nessa Tabela 10, que a maioria das estratégias de aprendizagem menos usadas pelos participantes da Escola A está relacionada à estratégias de aprendizagem de monitoramento, sendo a menos pontuada relacionada à atenção. A análise expõe ainda que os estudantes da Escola B utilizam com menor frequência as estratégias de aprendizagem de ensaio, apontando que todas estão relacionadas a fazer algum tipo de escrita ou anotações.

Tabela 10: Comparação das Estratégias de Aprendizagem menos usadas.

	Escola A	M	Escola B	M
Estratégias menos usadas	Lê com atenção para ter certeza que está entendendo o texto.	0,30	Faz desenhos ou esquemas para entender melhor o que está sendo estudado.	0,86
	Pensa sobre o tema antes de começar a escrever.	0,40	Faz anotações ao lado do texto enquanto lê.	0,96
	Tenta não se distrair enquanto o (a) Professor (a) está explicando matéria nova.	0,46	Faz uma lista de ideias antes de começar a escrever uma redação.	0,98
	Relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender.	0,50	Quando lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois.	1,00
	Faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido.	0,52	Cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando.	1,02

Na Tabela 11 estão descritas as categorias de trabalho criadas a partir da livre declaração dos participantes quando inquiridos sobre a ocupação profissional por eles exercida, a fim de se traçar um perfil dessa amostra. Observa-se, a partir dos resultados que, dos cem indivíduos participantes desta investigação, 10% se declaram apenas como estudantes, não exercendo atividade profissional.

Tabela 11: Categorias de Trabalho dos participantes.

Profissões	F	%
Estudante	10	10
Trabalha no setor de vendas	10	10
Trabalha no setor administrativo	09	09
Trabalha no setor de produção	08	08
Autônomo	08	08
Atendente de comércio	08	08
Serviço militar obrigatório	07	07
Operador de máquinas	05	05
Dona de casa	05	05
Atendente de público	05	05
Auxiliar de limpeza	05	05
Trabalha no setor estoque	04	04
Desempregado	02	02
Eletricista	02	02
Segurança	02	02
Outros	08	08
Total	100	100

Acredita-se que há uma parcela de alunos que mesmo tendo tempo para se

dedicar aos estudos da escola regular, por não trabalhar, escolhe a modalidade de ensino da EJA com a finalidade de reduzir o tempo de permanência na escola ou ainda devido à disparidade em relação à idade/série.

Em relação as outras profissões, se pode notar na Tabela 11, uma parcela de alunos que trabalham no setor de vendas (10%) e no setor administrativo (9%). Indivíduos que atuam nos setores de produção, os atendentes em comércio e que exercem outras profissões não informadas representam 8% da amostra. Aqueles que se declararam autônomos, ou seja, aqueles que desenvolvem trabalhos ou serviços sem vínculo empregatício (8%).

Os jovens rapazes que estão temporariamente em serviço militar obrigatório, na idade de 18 anos compõem 7% dos homens desta amostra. Aqueles que trabalham como operador de máquinas, dona de casa, atendentes de público e auxiliar de limpeza aparecem com percentual de 5% na referida amostra. Há também profissionais do setor de estoque com representação de 4% no grupo.

Outros participantes atuam como eletricitas e seguranças (2%). Peculiarmente, há também a presença de agricultores (2%) caracteristicamente filhos de pequenos produtores rurais que moram nas imediações da cidade onde foi realizada esta pesquisa. Destaca-se um baixo percentual de estudantes que buscam um emprego e se declaram como desempregados, o que sugere que ao adquirir maior nível de escolaridade esperam ser reinseridos no mercado. Nota-se que entre os participantes há os que atuam em setores da economia em que não exigem alta qualificação profissional, porém, há ainda aqueles que atuam em funções que exigem profissionalização.

A Tabela 12 mostra dados referentes especificamente relacionados ao estado civil dos participantes.

Tabela 12: Estado civil dos participantes.

Estado civil	F	%
Solteiro	62	62
Casado	35	35
Divorciado/ desquitado	03	03
Total	100	100

Pose notar que o percentual de participantes solteiros é de 62%, de casados é de 35% e divorciados/desquitados é de 03%. Nessa amostra de participantes não houve incidência de viúvos. Lembrando que como a média de idade dos alunos da Escola A é 23,04 e da Escola B é de 28,50 infere-se que o número de pessoas solteiras esteja relacionado à maior porcentagem de estudantes jovens. Na Tabela 13 será apresentada a

renda geral dos participantes.

Tabela 13: Renda dos participantes

Renda mensal por faixa salarial	F	%
Até 1 salário mínimo	32	32
Acima de 1 salário mínimo até 3	58	58
Acima de 3 salários mínimos até 6	10	10
Total	100	100

No que diz respeito ao levantamento da renda, a tabela 13 mostra que os participantes apresentam, na maioria, a renda mensal de até 1 salário mínimo (32%). Os que ganham de 1 a 3 salários mínimos são 58% dos estudantes e com renda mensal superior a 3 salários mínimos há uma representação de 10% dos participantes. Observa-se que quase o total da amostra tem renda mensal baixa, ou seja, os estudantes da EJA são economicamente carentes, por isso tem a necessidade de ingressar cedo no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar e pode ser um dos motivos de grande parte dos estudantes da EJA ter deixado a escola de ensino regular precocemente. A Tabela 14 apresenta dados referentes aos motivos que levaram os estudantes a abandonarem os estudos antes de ingressarem na EJA.

Tabela 14- Motivos que levaram ao abandono dos estudos na escola regular.

Motivos	F	%
Falta de tempo p/estudar por motivo de trabalho	47	47
Falta de interesse em estudar	28	28
Motivos pessoais	11	11
Ausência de escola perto do lar.	06	06
Falta de apoio familiar	05	05
Problema de saúde pessoal ou familiar	02	02
Falta de vaga na escola	01	01
Total	100	100

Como se pode notar, a Tabela 14 apresenta os motivos que levaram os alunos que, hoje estudam na EJA, a deixarem de estudar no ensino regular na idade certa. A porcentagem de alunos que deixaram de estudar por motivo de trabalho é de 47%. Pode-se detectar na referida amostra que, a maioria dos alunos migra do ensino regular para a EJA pelo fato de iniciarem cedo a trabalhar e assim, alguns talvez não tenham conseguido conciliar trabalho com o estudo durante o dia.

Outro motivo colocado para deixarem de estudar é a falta de interesse, um percentual de 28%. Esse pode ter sido um dos motivos de um grande número de alunos procurarem a EJA por verificar uma forma de acelerar o processo de conclusão do ensino médio. 11% abandonaram a escola por motivos pessoais como casamento, filhos

ou outros motivos que atrapalhariam a frequência nas aulas. Já os estudantes que deixaram de estudar pela ausência de escola perto de onde moram é de 06%, dos que deixaram por falta de apoio familiar como a objeção dos pais ou responsáveis é de 05%. Alguns estudantes (2%) deixaram a escola por motivo de saúde própria ou de um parente, os que deixaram a escola por falta de vaga é de 1%.

Na Tabela 15 estão descritos os motivos que levaram os estudantes a buscarem o ensino em EJA.

Tabela 15: Motivos que levaram aos estudos em EJA.

Motivos	F	%
Ingressar na universidade	53	53
Adquirir mais conhecimentos, ficar atualizado.	23	23
Prestar concurso público	13	13
Exigência do atual emprego	05	05
Conseguir uma promoção no trabalho	02	02
Atender a expectativa de seus familiares	02	02
Conseguir um emprego	01	01
Para ter certificação do Ensino Médio	01	01
Total	100	100

A Tabela 15 mostra que dos alunos que retornam aos estudos na EJA com a intenção de ingressar na universidade é 53%. Mais de 50% dos alunos que voltam a estudar e escolhem a EJA mostram uma realidade atual que proporciona possibilidades de acesso à educação superior, seja em instituições públicas ou particulares, suprimindo expectativas dos estudantes de ir além do ensino médio. Os estudantes declararam ainda que retornam aos estudos, simplesmente para adquirirem conhecimentos ou ficarem atualizados, sendo a segunda opção mais pontuada (23%) indicando a busca de crescimento e realização pessoal.

Os motivos de retorno à EJA, relacionados ao crescimento profissional foram apontados nos itens: prestar concurso público (13%), exigência de aumentar o nível de escolaridade apontado pelo atual emprego (5%), conseguir uma promoção no trabalho (2%) e os que retornam para conseguir um emprego (1%). Muitos estudantes têm como principal motivo conseguir manter ou melhorar sua condição de trabalhador. Outros estudantes retomam os estudos para atenderem às expectativas de seus familiares (2%), e retornam para terem apenas a certificação do ensino médio (1%).

7.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As Estratégias de Aprendizagem são procedimentos utilizados pelos indivíduos durante atividades, principalmente na escola, que podem proporcionar ao estudante o monitoramento de seus esquemas com o propósito de assimilarem, armazenarem, recuperarem e usarem as informações adquiridas, sendo instrumentos auxiliares da aprendizagem (WARR; ALLAN, 1998). No presente estudo verificou-se que, de forma geral, os estudantes da EJA fazem um uso considerável de estratégias de aprendizagem. Essa constatação foi possível por meio de um instrumento de avaliação proposto para esse fim, em que se verificou que as médias atingiram e ultrapassaram o ponto médio 40 da escala.

Reconhecer o uso das estratégias de aprendizagem pelos estudantes é de grande valia para a compreensão de como eles aprendem e singularmente importante para os alunos da EJA em que as pesquisas não têm registrado tais informações. Conforme aponta a teoria que trata desta área, (CARDOSO 2002; GOMES 2002; LOPES; SÁ, 1993; COSTA E BORUCHOVITCH, 2004) e que evidencia pontos importantes deste conceito para o desenvolvimento escolar dos estudantes, considera-se que as estratégias de aprendizagem possibilitam ao estudante planejar e monitorar o seu próprio desempenho, ou seja, um aluno estratégico, além de deter uma variada gama de estratégias direcionadas a desafios cognitivos, está apto para avaliar se estas proporcionam progresso rumo aos objetivos por ele estabelecidos, o que foi mostrado nos resultados da pesquisa com os alunos da EJA participantes da pesquisa.

Essas características são importantes aos alunos da EJA que estão retornando aos estudos, muitas vezes depois de algum tempo distante das ocupações escolares. Outro aspecto relevante, particularmente ao aluno da EJA é o caráter compensatório das estratégias de aprendizagem em que se reconhece o grande valor dos conhecimentos prévios de um conteúdo anterior para facilitar a compreensão de um novo conteúdo. Entretanto, a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem ajuda a corrigir as lacunas do seu conhecimento prévio. Boruchovitch (2001) menciona ainda que estratégias de aprendizagem compreendem atividades de processamento de informações facilitadoras da aquisição, retenção, recuperação e uso posterior de novas informações, e a utilização das estratégias de aprendizagem pode contribuir, tanto para a aquisição de novas informações, quanto para sua aplicação em diferentes contextos.

Este estudo proporcionou a comparação das médias do uso das estratégias de aprendizagem entre alunos de dois sistemas de ensino da EJA, verificando que o uso das estratégias de aprendizagem pelos participantes da Escola A foi significativamente menor que o dos alunos da Escola B. Para analisar qualitativamente as diferenças entre as escolas, cabe retomar as características quanto ao oferecimento educacional de cada uma dessas modalidades.

Na Escola A o sistema de oferecimento de ensino é regular como no ensino médio comum, havendo diferença apenas na carga horária total do curso. O ensino médio comum prevê duzentos dias letivos ou oitocentas horas aula e a EJA regular prevê cem dias letivos e quatrocentas horas aula por ano letivo. Considera-se que nos sistemas de ensino médio comum e da EJA regular, a presença nas aulas, seja um fator determinante para a aprendizagem dos alunos, pois nessa realidade os professores oferecem explicações dos conteúdos das aulas e ao final de cada bimestre os alunos são avaliados por notas de zero a cem. Entretanto, na Escola B pesquisada é oferecido ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC em que se acredita na aprendizagem escolar mesmo que a presença do aluno não seja obrigatória. Os alunos podem cursar uma disciplina de cada vez e planejar o tempo que precisam ou desejam para submeterem-se às avaliações e, progressivamente eliminarem as disciplinas do curso para a conclusão. As avaliações são feitas ao final de cada conteúdo e os alunos são avaliados pela atribuição de notas de zero a cem.

Considerando os dados de comparação das médias e os tipos de escolarização, verifica-se que alunos da Escola B, que apresentaram maior média de uso de estratégias de aprendizagem são os que estão matriculados nos CESEC que é um sistema de ensino semipresencial. Lembrando que o sistema de ensino semipresencial é caracterizado como um sistema aberto em que as presenças na aula não são condição para seu avanço do estudante nas séries. O sistema demanda que o estudante escolha quais e quantas disciplinas cursar e que determine a época que vai se submeter às provas.

Diante destas particularidades do sistema de ensino do CESEC considera-se que este requeira do aluno maior dedicação ao estudo individualizado, exigência de controle sobre o próprio estudo. Especula-se que essas características do sistema proporcionariam maior quantidade de ações ou estratégias de aprendizagem do aluno para levar a cabo o curso. Ainda é possível ensejar que estudantes com mais estratégias de aprendizagem sejam atraídos por um sistema de ensino aberto e semipresencial.

A presente investigação não tem dados que possam determinar relações entre a necessidade de estudar sozinho, a liberdade de escolhas do conteúdo a ser estudado e o uso de estratégias de aprendizagem. Contudo, são resultados que sugerem estudos posteriores. De maneira análoga encontram-se estudos na área da Estratégias de Aprendizagem que buscam a evidenciação da relação das estratégias e variáveis próximas a autorregulação, que é uma variável que envolve a autonomia da aprendizagem em estudantes de diferentes idades e os resultados foram sempre positivos (ESHEL E KOHAVI, 2003; TAVARES, 2003; MOK *et al.* 2005).

Buscando analisar qualitativamente a diferença de tipos de estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes nos dois diferentes sistemas de ensino pesquisados, observou-se que as estratégias mais usadas e as menos usadas não foram comuns a ambos. Ao contrário, foram utilizadas estratégias de aprendizagem que são diferenciadas pela literatura como estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas (DEMBO, 1994)

Entre as mais usadas na Escola A é possível identificá-las como estratégias cognitivas de organização (DEMBO, 1994). As estratégias mais frequentes foram o *uso do dicionário para escrever um texto, a resolução de questões de matemática em casa para treinar; fazer anotações ao lado do texto enquanto lê, organizar um roteiro para ler e dar uma olhada geral no conteúdo da aula anterior antes de cada aula.* Para Dembo (1994) as estratégias cognitivas ajudam os alunos a codificar, organizar e reter a informação nova. Referem-se a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente e podem ser descritas como estratégias de ensaio, de elaboração e organização.

Por outro lado, as estratégias mais usadas pelos estudantes da Escola B foram: *afirmar que faz atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido, tentar não se distrair enquanto o (a) professor (a) está explicando matéria nova; voltar a ler alguns parágrafos ou páginas já lidas quando se distrai, pensar sobre o tema antes de começar a escrever, perceber e buscar superar quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias.* Estas estratégias são consideradas por Dembo (1994) como estratégias metacognitivas que possibilitam o estudante planejar, monitorar, regular e controlar a execução de processos de aprendizagem e o seu próprio pensamento.

Sobre a diferença das estratégias mais adotadas pelos alunos dos diferentes tipos de escolarização supõe-se também que o sistema de ensino pode estar relacionado à adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas. Os sistemas de ensino podem de algum modo recrutar dos alunos alguns tipos de estratégias. De um lado, seria necessário verificar se os alunos da Escola A estariam sendo estimulados ao desenvolvimento de estratégias cognitivas como *uso do dicionário para escrever um texto, a resolução de questões de matemática em casa para treinar; fazer anotações ao lado do texto enquanto lê, organizar um roteiro para ler e dar uma olhada geral no conteúdo da aula anterior antes de cada aula*, sendo que estas, ações são facilmente solicitadas no cotidiano de uma escola regular. Por outro lado, seria necessário verificar se os alunos da Escola B, por tomarem mais iniciativas e decisões de forma independente optam por estratégias de planejamento, monitoramento e controle das ações para os estudos sozinhos. Crê-se que no sistema de ensino em que o aluno procure o professor apenas para tirar dúvidas e necessite estudar de forma mais independente, sendo necessário que ele adote estratégias metacognitivas.

Essa constatação de que os alunos da Escola A estão mais voltados ao uso das estratégias cognitivas e os da Escola B ao uso das metacognitivas é confirmada pelo resultado das estratégias menos usadas em cada sistema. A Escola A teve baixa média do uso das estratégias metacognitivas como: *lê com atenção para ter certeza de que está entendendo o texto, pensa sobre o tema antes de começar a escrever, tenta não se distrair enquanto o (a) professor (a) está explicando matéria nova, relê trechos do texto quando encontra uma informação que tem dificuldade para entender e atividades ou trabalhos em casa, para entregar, dentro do prazo estabelecido*. Enquanto as estratégias apontadas pelos estudantes da Escola B, como as menos usadas foram cognitivas: *fazer desenhos ou esquemas para entender melhor o que está sendo estudado; esse estudante faz anotações ao lado do texto enquanto lê, que o estudante faz uma lista de idéias antes de começar a escrever uma redação, que quando lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura para poder estudar depois, que cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando*.

Não se está afirmando que algum dos sistemas tenha pretensão de ensinar o uso das estratégias de aprendizagem investigadas. Especula-se, porém que algumas atividades induzidas pelos professores ou pela necessidade do sistema de ensino podem estar conduzindo os estudantes execução de estratégias cognitivas ou metacognitivas. Todavia, o ensino das estratégias de aprendizagem é possível e desejável para os alunos

exercerem mais controle sobre o seu processo de aprendizagem, ou seja, a instrução de estratégias potencializa a aprendizagem, permitindo que os estudantes consigam maior sucesso escolar (BORUCHOVITCH, 2001). Conforme os estudos de Oxford (1990), alunos eficazes e com maior êxito na aprendizagem são aqueles que desenvolveram uma gama de estratégias de aprendizagem e têm a capacidade de selecionar as mais adequadas para certo problema, adaptando-se agilmente segundo as necessidades de cada situação especificamente. Nesse sentido seria importante que os estudantes de ambos os sistemas apresentassem estratégias cognitivas e metacognitivas.

Considerou-se ainda, na presente pesquisa, realizar um estudo exploratório sobre o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa. Caracteristicamente encontrou-se que os alunos são na maioria jovens entre 18 a 25 anos, solteiros e do sexo feminino. Pode-se ressaltar que na Escola B onde as estratégias de aprendizagem mais usadas são as metacognitivas, as mulheres são a maioria. Em se tratando de estudos que consideram o sexo para análise de dados, sugere-se que este dado seja mais bem explorado.

Em relação à ocupação profissional, a maioria se declara estudante, de forma que não está exercendo uma profissão ou exerce serviços sem vínculo empregatício e pouquíssimos participantes desta pesquisa se declaram como desempregados. Ou seja, é uma população desvinculada de compromissos familiares, na maioria mulheres e em busca de formação.

Os que estão empregados exercem funções em atividades que não exigem formação específica e com isso a renda da maioria dos participantes está na faixa de até três salários mínimos, que pode ser interpretada como uma renda precária. Conseqüentemente, as pretensões de retorno aos estudos por meio da EJA demonstraram que a maioria dos entrevistados declarou que pretende cursar a universidade e quer manter seu conhecimento atualizado. A baixa condição financeira também se relaciona ao motivo de retornar aos estudos em busca de melhores e novos empregos ou a melhoria da sua profissionalização.

Os resultados que mostram que os indivíduos deixaram a escola regular *por falta de tempo, para estudar por motivo de trabalho* corroboram com o resultado dos motivos que levaram ao retorno dos estudos em EJA, enfatizando a grande procura dos estudos em EJA para *ingressar na universidade*. O perfil dos estudantes da amostra geral dos dois sistemas de ensino denota indivíduos jovens e adultos em busca de melhoria e crescimento pessoal e social. Freire (1996), Haddad (1997), Di Pierro (2005)

já cogitavam a necessidade de se conhecer a população desta modalidade de ensino e considerar suas peculiaridades para o aprimoramento de metodologias de ensino e incentivo dessa população aos mais elevados graus de conhecimento para garantir-lhes a cidadania.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas limitações deste estudo se referem à verificação de quais estratégias podem ser mais eficientes em cada sistema de ensino e as possíveis relações ou diferenças no uso de estratégias por homens e mulheres. Além disso, a amostra não foi suficientemente grande para se obter generalizações dos resultados, bem como o estudo limitou-se a verificação de estudantes de uma região demográfica restrita.

Em relação à perspectiva de novas investigações sugere-se que o perfil de estudantes da EJA e as relações os tipos de estratégias de aprendizagem possam ser explorados. As relações entre as estratégias de aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes não foram objetivos deste estudo e poderiam ser objeto de discussão em investigações futuras.

Considera-se que os resultados desta investigação apontaram que os estudos das estratégias de aprendizagem podem ser importantes para todos os estudantes, pois o conhecimento e a possibilidade de utilização delas, conforme as pesquisas apontam (LOPES; SÁ, 1993; BORUCHOVITCH, 1999) podem ajudar no desempenho escolar. Contudo, o público alvo deste estudo necessita particularmente de estímulo e de recursos para seu desenvolvimento escolar, haja vista que são estudantes com a particularidade de estarem inseridos no contexto social ativo e participantes da economia ao mesmo tempo em que necessitam de formação e de sanar a defasagem em relação à idade/serie escolar.

Recomenda-se como implicações educacionais da presente pesquisa, que os professores e outros especialistas da educação possam tomar conhecimento do perfil dos alunos da EJA e considerem em seus planos de aula, o que jovens e adultos almejam com relação à sua escolarização. A Educação de Jovens e Adultos deve considerar que seu público tem especificidades que devem ser respeitadas para o desenvolvimento de metodologias que promovam sua inserção social e a realização pessoal. Acredita-se ainda na necessidade de se incluir o ensino planejado de estratégias de aprendizagem que os alunos ainda não usam, no desenvolvimento de atividades das aulas e em quaisquer disciplinas.

A leitura dos resultados desta pesquisa proporcionou uma visão inovadora sobre os estudantes da EJA de dois sistemas de ensino, o regular e o CESEC, à medida que se verificou que os alunos usam estratégias de aprendizagem. O que levou a supor que os alunos participantes buscam aprender, apesar da necessidade de abreviar o tempo de sua

permanência na escola, e vislumbram atingir altos graus de ensino que sejam promissores na busca de aprimorar a condição pessoal e econômica atual.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG. p. 39-56. Contagem. 2005.

BORGES, B. S. O papel do CESEC na Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos da Fucap.** v. 3. n. 3. Monte Carmelo, 2004.

BORTOLLINI, V. R. **Buscando uma aprendizagem significativa a partir dos saberes e vivências dos educandos da EJA.** Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2994/253>> Acesso em: Jan. 2014.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional.** Rio de Janeiro. 1993.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão Crítica.** v. 12. n. 2. Porto Alegre. 1999.

_____. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 5. n. 1. Campinas. 2001.

_____. Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva na teoria do processamento da informação. **Avaliação Psicológica.** v. 5. n. 2. Porto Alegre. 2006.

_____. Escala de motivação para aprender de universitário (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica.** v. 7. n. 2. Porto Alegre. 2008.

BORUCHOVITCH E.; CRUVINEL M. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. **Estudos de Psicologia.** v.16. n. 3. Campinas. 2011.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLLY, M. C.; SANTOS; A. A. A.; SISTO; F. F. (Eds.). **Questões do cotidiano universitário.** p. 239-260. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. A aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia Teoria e Pesquisa.** v. 27. n. 3. Brasília. 2011.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA A. P. P.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica.** p. 10-20. São Paulo: Vetor. 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96.** MEC. Brasília. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2000**. Brasília: INEP / MEC. 2000.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: Jan. 2014.

BRASIL. Escola Estadual Doutor José Marques de Oliveira/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais/ **Regimento Escolar**. Disponível em: http://www.cestadual.com/colegio/downloads/REGIMENTO_ESCOLAR_2010.pdf. Acesso em: Jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao_Compilado.htm. Acesso em: Out. 2014.

CALIATTO S. G.; MARTINELLI, S. C. Aprendizagem escolar de estudantes da educação de jovens e adultos. **Revista Educação em Questão**. v. 47. n. 33. p. 109-134. Natal. 2013.

CARDOSO, L. R. **Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização: um estudo no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2002.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 8. n. 2. Campinas. 2004.

CARVALHO, M. R. **Estratégias metacognitivas de leitura utilizadas de 2ª a 4ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Francisco, Itatiba. SP. 2006.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas. 2000.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia e Reflexão Crítica**. v. 17. n. 1. p.15-24. Campinas. 2004.

COSTA, E. R. **A intervenção por meio da instrução em estratégias de aprendizagem: contribuições para a produção de textos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2005.

CRUVINEL. M. **Depressão infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2003.

CRUVINEL, M. **Correlatos cognitivos e psicossociais de crianças com e sem sintomas depressivos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. 2009.

CRUVINEL, M; BORUCHOVITCH E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**. v. 9. n. 3. p. 369-378. Maringá. 2004.

_____. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. **Estudos de Psicologia** v. 16 n. 3. Campinas. 2011.

DANSEREAU, D. F.; COLS, K. W., MCDONALD, B. A., HOLLEY, C. D., GARLAND, J., DIEKHOFF, G., e EVANS, S. H. . Development and evaluation of a learning strategy training program. **Journal of Educational Psychology**.v. 71. n.1. p. 64-73.1979.

DANSEREAU, D. F. Learning strategy research. In: SEGAL, J. W.; CHIPMAN, S. F.; GLASER, R. (Orgs). **Thinking and learning skills**. Hillsdale: L. Erlbaum. 1985.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. New York: Longman Publishing Group. 1994.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n. 55. Campinas. 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de EJA no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 26. n. 92. p. 1115-1139, Edição Especial - Campinas 2005.

ESHEL, Y.; KOHAVI, R. Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement. **Educational Psychology**. v. 23. n. 3. p. 249-260. 2003.

FERREIRA, S. P. A; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**. v. 18. n. 1. Brasília. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7 ed. Paz e Terra. São Paulo. 1996.

_____. **Política e Educação**. Indaiatuba: Villa das Letras. 2007.

_____. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2008.

GOMES, M. A. M. **Aprendizagem auto-regulada em leitura numa perspectiva de jogo de regras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP. 2002.

GUIMARÃES V. P.; CARDOSO G. M. F. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa** [On-line] 2013.

p. 39. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312011>>. Acesso em: Jun. de 2014.

GUTERMAN, E. Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance. **Learning and Instruction**. 13. 633-651. 2003.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. São Paulo. 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. São Paulo. 2000.

JALLES, C. M. C. R. **O efeito de instruções sobre estratégias metacognitivas de crianças pré-escolares em solução de problema geométrico: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1997.

JOLY, M. C. A.; E PAULA, L. M. Avaliando estratégias de aprendizagem com universitários ingressantes. In: M. C. R. A. JOLY, SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

KRAMARSKI, B.; MEVARECH, Z. R. Enhancing mathematical reasoning in the classroom: the effects of cooperative learning and metacognitive training. **American Educational Research Journal**. v. 40. n. 1. p. 281-294. 2003.

KOLIĆ-VEHOVEC, S.; RONČEVIĆ, B.; BAJŠANSKI, I. Relations among motivational components of strategic reading in university students. **Review of Psychology**. 2007.

LINS, M. R. C; ARAUJO. M. R.; MINERVINO. C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do Ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 15. n. 1. São Paulo. 2011.

LOPES, S. A.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto/Portugal. 1993.

LUCANGELI, D.; TRESSOLDI, P. E.; BENDOTTI, M.; BONAMONI, M.; SIEGEL, L. S. Effective strategies for mental and written arithmetic calculation from the third to the fifth grade. **Educational Psychology**. v. 23. n. 5. p. 507-520. 2003.

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

MOK, M. M. C.; MA, H. S.; LUI, F. Y. F.; SO, E. Y. P. **Educational Psychology**. v. 25. n. 1. 2005.

MOLINA, O. Desenvolvimento de habilidades de estudo: uma estratégia ao alcance do professor. **Educação e Seleção**, v. 8. p. 45-53. Rio de Janeiro. 1983.

NELSON, J. M; MANSET-WILLIAMSON, G. **Balanced, strategic reading instruction for upper-elementary and middle school students with reading disabilities: a comparative study of two approaches.** Learning Disability Quarterly. v. 28, Winter. 2005.

NERY, L. F.; SILVA, E. P.; FERNENDES, D. N. **A identidade dos alunos do ensino médio da eja: quem são e o que desejam?** Disponível em: < www.catedraunescoeja.org/GT05/COM/COM006.pdf > Acesso em: Jan. 2014.

OLIVEIRA, M. H. M. A. **Leitura e Escrita:** análise da produção com ênfase no universitário. Tese (Doutorado em Psicologia Ciência e Profissão). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1999.

OLIVEIRA, K. L; SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. **Revista Psico-Pedagógica.** São Paulo: Vetor Editora. v.7 n.1. jun. 2006.

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

ONATSU-ARVILOMMI, T.; NURMI, J. E.; AUNOLA, K. The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. **Learning and Instruction.** v. 1. p. 509-527. 2002.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies.** New York: Newbury House.1990.

PINTRICH, P. R. The role of metacognitive knowlwdge in learning, teaching and assessing. **Theory into Praticce.** v. 41. n. 4. 2002.

PIOVEZAN N. M; CASTRO N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia.** São Paulo : Vetor . v. 9 n.1 jun. 2008.

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

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

RIBEIRO, V. M. Traçando o perfil de alunos e professores da EJA. **Coleção Uma nova EJA para São Paulo,** 2004. Caderno 3: Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos DOT-EJA com a assessoria pedagógica da ONG Ação Educativa. Disponível em < http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2310/1/perfil_eja.pdf > Acesso em: Jan.2014.

SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 21. n. 2. Campinas. 2004.

SCHILIEPER, M. D. M. J. **As Estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo. 2001.

SERAFIM, T.M.; BORUCHOVITCH, E. Pedir ajuda: uma estratégia de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. As estratégias de aprendizagem e o gênero entre escolares. VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional [CD-ROM]. **Anais...** Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional São João Del Rei. 2007.

SERAFIM, T. M. **A estratégia de pedir ajuda de estudantes do ensino fundamental** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP. 2009.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. A EJA em ares de reforma agrária: Desafios da formação de educadores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011. p.149-166.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a09.pdf>> Acesso em: Jan. 2014.

SILVA, H. V.; PRADO, A. L.; BRITO, A. C. **O diálogo entre teoria e prática no PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará**. Disponível em: <http://www.catedraunescojea.org/GT10/COM/COM054.pdf>. Acesso em: Fev. 2014.

SILVA S. A.; FERREIRA S. L.; FERREIRA D. M. **A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/a%20expectativa%20dos%20alunos%20da%20educacao%20de%20jovens%20e%20adultos.pdf> Acesso em: Jan. 2014.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**. n. 36. Curitiba. 2010.

TAVARES, J. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. **Análise Psicológica**. v. 21. n. 4. p. 475-484. Açores: Portugal. 2003.

TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 17. n. 2. Maringá. 2013.

VILANOVA, R.; MARTINS I. Educação em ciências e EJA: Pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. **Ciência & Educação**, v. 14. n. 2. p. 331-346. Rio de Janeiro. 2008.

VENÂNCIO, L. M. M.; TEIXEIRA, M. M. V. C. A. Motivação e compreensão na leitura: uma experiência de ensino integrado entre as disciplinas de língua portuguesa e ciências naturais. **Psicologia Educação e Cultura**. v. 10. n. 1. p. 141-158. Carvalhos/Portugal. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Editora Martins. 2005.

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: editora Ícone. 2006.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 7 ed. Martins. São Paulo. 2008.

WARR, P.; ALLAN, C. Learning strategies and occupational training. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. v. 13. p. 83-121. 1998.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.) **Handbook of research on teaching**. New York. 1985.

WOODWARD, J. Developing automaticity in multiplication facts: integrating strategy instruction with timed practice drills. **Learning Disability Quarterly**. 2006.

ZENORINI R. P. C.; SANTOS A. A.; BUENO J. M. H. Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. **Avaliação Psicológica**. v. 2. n. 2. Porto Alegre. 2003.

ZIMMERMAN, B.; MARTINEZ-PONZ, M. Construct validation of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**. v. 80. p. 284-290. 1986.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**. v. 11. p. 307-313. 1989.