

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Kauana Martins Bonfada Perini

**APRENDER A APRENDER: ASPECTOS MOBILIZADOS NA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

Kauana Martins Bonfada Perini

**APRENDER A APRENDER: ASPECTOS MOBILIZADOS NA APRENDIZAGEM DE
ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

Perini, Kauana Martins Bonfada
Aprender a Aprender: Aspectos Mobilizados na
Aprendizagem de Alunos de Ensino Médio / Kauana Martins
Bonfada Perini.- 2019.
209 p.; 30 cm


Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

1. Aprendizagem Escolar 2. Estratégias de
Aprendizagem 3. Ensino Médio 4. Alunos 5. Escola I.
Terrazzan, Eduardo Adolfo II. Título.

Kauana Martins Bonfada Perini

Aprender a Aprender: Aspectos Mobilizados na Aprendizagem de Alunos de Ensino Médio


Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.



Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (UFPEL)



Profa. Dra. Vaima Regina Alves Motta (UFSM)



Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama (UFSM)

**Santa Maria, RS, Brasil
2019**

AGRADECIMENTOS

A Deus pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos. E pelo seu amor infinito e por sua voz invisível que nunca me permitiu desistir mesmo com os obstáculos no meio do caminho.

Aos meus pais, Marcos e Elsa, por todo o apoio, carinho, incentivo e auxílio ao longo da minha vida e da minha jornada acadêmica.

Ao meu esposo, Emanuel Perini, pelo companheirismo, carinho e apoio em todos os momentos, em especial naqueles que pareciam que o mundo estava para desabar. Mas ele com toda sua bondade e alegria tornava aqueles dias mais confortáveis e alegres

À Carol minha irmã, pela amizade e carinho.

À Felícia, minha filha de quatro patas, por ser aquele remédio para as dores de cabeça, quando chegava em casa, após um longo dia na universidade.

Aos meus amigos por todo carinho e incentivo, e pelos momentos de desabafos.

Ao Professor Eduardo Terrazzan, pela oportunidade e por todos os ensinamentos, desde os tempos da minha Iniciação Científica e por todas suas orientações para a realização desta pesquisa.

Aos membros da Banca Examinadora que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com este trabalho.

Às Escolas Públicas de Ensino Médio da cidade de Santa Maria pela colaboração para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas/amigos do Grupo INOVAEDUC, por compartilharem momentos de estudos, de alegrias, de estresses e de risadas sempre acompanhados de muito café. E claro aos muitos debates e trocas de ideias sobre a área da Educação.

Às colegas Fernanda e Luciana do Subgrupo PREM (Grupo INOVAEDUC 2014) por terem me auxiliado no início da minha Iniciação Científica e me apresentado o mundo da pesquisa, pontapé inicial para chegar onde estou hoje.

À agência de fomento, pela bolsa de mestrado, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Vivemos em uma sociedade da aprendizagem, na qual aprender constitui uma exigência social crescente que conduz a um paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na

tentativa de aprender.
(POZO, 2004)

RESUMO

APRENDER A APRENDER: ASPECTOS MOBILIZADOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Autora: Kauana Martins Bonfada Perini

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Os alunos precisam assumir um papel de protagonistas em seus estudos, valorizando o conhecimento a ser construído e aprendendo a estudar. As estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos que têm o intuito de facilitar/auxiliar o aluno na construção, no armazenamento e na utilização de conhecimentos. Por isso, o uso delas pode ser visto como uma necessidade para que os alunos consigam desenvolver o trabalho de aprender de modo organizado. Um dos fatores que contribuíram para a definição do foco desta pesquisa 'estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio' foi a constatação de que há um número reduzido de produções acadêmicas nacionais sobre o assunto. Além disso, também colaboraram para essa definição as angústias pessoais da autora em relação ao processo de Ensino/Aprendizagem (E/A). Definido o foco, e em consonância com ele, foi proposto o objetivo de "estabelecer possíveis relações entre estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio e aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar". Para orientar a coleta/construção de informações desta pesquisa, estabelecemos como questão central para ser respondida: Que aspectos principais caracterizam as estratégias de aprendizagem que costumam ser utilizadas por alunos de Ensino Médio?. Para o processo de coleta/construção de informações, utilizamos como fontes "Alunos de Ensino Médio" e como instrumentos questionários e entrevistas em grupo. Como recorte para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos as 4 escolas da cidade de Santa Maria/RS que ofertam apenas a etapa escolar "Ensino Médio". O questionário foi estruturado em 91 questões de 3 tipos: múltipla escolha, escalonada (escala do tipo Likert) e dissertativa. O roteiro da entrevista em grupo continha 24 questões. Realizamos a validação semântica desses instrumentos mediante utilização de 2 grupos de juízes e de forma a complementar calculamos o índice de validade do conteúdo de cada um. Ao final, recolhemos 320 questionários e realizamos 4 entrevistas em grupo. Para organização, tratamento e análise das informações coletadas, utilizamos os aportes metodológicos da chamada Teoria Fundamentada (Grounded Theory), cuja ideia básica é a teorização enraizada nas informações. A partir das análises realizadas, pudemos constatar que: (1) Os alunos consideram como aspectos influenciadores positivos para os seus processos de aprendizagem: reflexão/articulação em grupo, curiosidade em relação aos conteúdos, participação ativa nas atividades propostas em aulas, preparação para avaliações; (2) Os alunos consideram como aspectos dificultadores da aprendizagem: forma de apresentação do conteúdo por parte do professor, estado/equilíbrio emocional do aluno, tempo de dedicação do aluno para a realização de trabalho remunerado; (3) Os alunos consideram que os aspectos motivacionais como sentimentos de culpa, de ansiedade, de preocupação, de angústia e de desconforto interferem negativamente nos seus processos de aprendizagem; (4) Os alunos identificaram as seguintes estratégias utilizadas por eles nos seus processos de aprendizagem: sublinhado/marcação, leituras silenciosa e em voz alta, resumo, anotações/registros, esquemas, repetição mental e elaboração de perguntas/questionamentos. (4) Os alunos identificaram os seguintes recursos didáticos utilizados por professores como favorecedores da aprendizagem: experimentos, vídeos, textos, analogias, exposição do professor, jogos. Por fim, conseguimos estabelecer as seguintes relações entre estratégias de aprendizagens e aspectos motivacionais: (1) diminuir a sensação de culpa; (2) constatar a própria competência; (3) despertar o interesse e a curiosidade em relação aos conteúdos; (4) superar as dificuldades de aprendizagem; (5) aprender a estudar de forma eficiente. Assim, os esses resultados indicam confirmam que o uso de estratégias é benéfico para o

desenvolvimento de habilidades e competências que o aluno precisa ter para construção da
agem.

-Chave: Estratégias de Aprendizagem; Processo de Ensino/Aprendizagem; Alunos; Ensino

ABSTRACT
LEARNING TO LEARN: MOBILIZED ASPECTS IN LEARNING HIGH SCHOOL STUDENTS

Author: Kauana Martins Bonfada Perini
 Supervisor: Eduardo Adolfo Terrazzan

Students need to take a leading role in their studies, valuing the knowledge to be built and learning to study. The learning strategies are sequences of procedures in order to facilitate/assist the student in the construction, storage and use of knowledge. Therefore, the usage of these strategies can be seen as a necessity method, so that students are able to develop their learning in an organized way. One of the factors that contributed to the definition of the focus of this research learning 'strategies used by high school students' was the finding that there are a small number of national academic papers on the subject. In addition, also contributed to this definition to the author's personal anxieties regarding the Teaching / Learning (T / L) process. Defining the focus, and in line with it, the goal was to "establish possible relationships between learning strategies used by high school students and motivational aspects involved in the school's teaching / learning process". To guide the collection / construction of information from this research, we establish how central question that we seek to answer is: 'What main aspects characterize the learning strategies that are usually used by students of High School?' For the process of collection / construction of the information, we used as sources "High School Students" and as questioning tools and group interviews. We chose four schools in the city of Santa Maria / RS that offer only the "high school" stage. The questionnaire was structured into 91 questions of 3 types: multiple choice, staggered (Likert-type scale) and essay questions. The group interview script contained 24 questions. We performed the semantic validation of these instruments using 2 groups of judges and in order to complement the validation, we calculated the content validity index of each one. In the end, we collected 320 questionnaires and carried out 4 group interviews. For the organization, treatment and analysis of the collected information, we used the methodological contributions of the so-called Grounded Theory, whose its basic idea that the theorizing rooted in information. Based on the carried out analysis, we were able to elaborate on the following findings: (1) The positive aspects that the students consider to be influencing their learning process: reflection/group articulation, curiosity about content, active participation in proposed class activities, exam preparation (2) The aspects of the learning process that students consider to hamper the process: the presentation of content by the teacher, the student's emotional state/ equilibrium, the student's dedication to paid work (3) Students consider that motivational aspects such as feelings of guilt, anxiety, worry, anguish, and discomfort negatively interfere in the T/L process; (4) Students were able to identify the following strategies used by them in learning processes: underlining / marking, silent and aloud readings, summaries, annotations / logs, schematics, mental repetition, and questions/questioning elaboration. (5) Students identified the following didactic methods used by teachers as facilitators for the learning process: experiments, videos, texts, analogies, teacher exposition, and games. Finally, we were able to establish the following relationships between learning strategies and motivational aspects:(1) Reduces feelings of guilt; (2) Establishes their own competence; (3) Arouses interest and curiosity about the content; (4) Overcomes learning difficulties; (5) Learn to study efficiently. Thus, these results confirm that the use of strategies is beneficial for the development of skills and competences that the student needs to have in order to build and evolve their learning.

Keywords: Learning Strategies; Teaching / Learning Process; Students; High School..

LISTA DE FIGURAS

01	CAVALO E CACHORRO – PIAGET	49
02	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL - VIGOTSKI	52
03	TRIÂNGULO DIDÁTICO	60
04	ESQUEMA DE SABERES	61
05	MAPA DA CIDADE DE SANTA MARIA/RS	114
06	ESQUEMA DE ARTICULAÇÃO ÀS RESPOSTAS DAS QUESTÕES DE PESQUISA	150

LISTA DE QUADROS

1.	TIPOS DE TEORIAS DA APRENDIZAGEM	44
2.	ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO – PIAGET	47
3.	COMPARATIVO ENTRE PIAGET E VYGOSTKY	54
4.	DIMENSÕES DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM	66
5.	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	68
6.	QUANTIDADE DE ARTIGOS: IDENTIFICADOS, SELECIONADOS E AMOSTRADOS	77
7.	CATEGORIAS A POSTERIORI	78
8.	ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL – RELATO DE PESQUISA EMPÍRICA	80
9.	ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL – ENSAIO TEÓRICO CONCEITUAL	81
10.	REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS SOBRE “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM”	105
11.	FONTES E INSTRUMENTOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE PESQUISA	113
12.	ESCALA DE FREQUÊNCIA DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO	129
13.	SISTEMATIZAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS COM OS ASPECTOS INFLUENCIADORES (PROBLEMA DE PESQUISA)	151
14.	ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO - PIAGET	159
15.	SISTEMATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE OS ASPECTOS MOTIVACIONAIS E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	160

LISTA DE SIGLAS

ABPDA	ASPECTOS BÁSICOS DE PRODUÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CE	CENTRO DE EDUCAÇÃO
CEP	COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CRE	CORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
EA	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
EB	EDUCAÇÃO BÁSICA
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EM	ENSINO MÉDIO
ERLE	ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA
ETC	ENSAIO TEÓRICO-CONCEITUAL
FIQP	FONTES, INSTRUMENTOS PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE PESQUISA
GT	GROUNDED THEORY
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INOVAEDUC	INOVAÇÃO EDUCACIONAL, PRÁTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
IVC	ÍNDICE DE VALIDADE DE CONTEÚDO
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
NEC	NÚCLEO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
NETRADOCEM	NECESSIDADES PARA O TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS PARA A PERMANÊNCIA EFETIVA E A APRENDIZAGEM QUALIFICADA DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL
PAC	PERIÓDICO ACADÊMICO-CIENTÍFICO
RAT	ROTEIRO DE ANÁLISE TEXTUAL
REPE	REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL
RPE	RELATO DE PESQUISA EMPÍRICA
RS	RIO GRANDE DO SUL
TCLC	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TF	TEORIA FUNDAMENTADA
UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UP	UNIVERSO POTENCIAL
VS	VALIDAÇÃO SEMÂNTICA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	23
INTRODUÇÃO.....	27
1 CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO.....	35
1.1 A Função Social da Escola.....	37
1.2 A Cultura Escolar.....	39
1.3 Ofício de Aluno.....	41
2 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR.....	43
2.1 Teorias da Aprendizagem.....	43
2.1.1 Piaget – O processo de Aprendizagem.....	45
2.1.2 Vigotski – O Processo de Aprendizagem.....	50
2.2 Piaget e Vigotski: divergências e equivalências.....	52
2.3 O Construtivismo e a Escola.....	55
2.4 O Sociointeracionismo e a Escola.....	58
2.5 A Construção do Conhecimento Escolar.....	59
3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	63
3.1 O que são estratégias de aprendizagem?.....	64
3.2 Tipos de Estratégias de Aprendizagem.....	67
3.3 Relação entre Estratégias de Aprendizagem e os Aspectos Motivacionais.....	71
4 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA VEICULADA EM PERIÓDICOS NACIONAIS SOBRE O ASSUNTO “APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO”.....	75
4.1 Procedimentos Metodológicos para elaboração do Estudo de Revisão de Literatura Especializada.....	75
4.2 Itens: Foco e Intenções de Pesquisa.....	82
4.3 Itens: Pressupostos e Relevância.....	88
4.4 Itens: Aportes Conceituais.....	91
4.5 Itens: Aportes Metodológicos.....	100
4.6 Itens: Evidências, Constatações, Resultados e Conclusões.....	102
4.7 Considerações Finais do Estudo de Revisão de Literatura.....	108
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	111
5.1 Natureza da Pesquisa.....	111

5.2	Problema e questões de pesquisa.....	110
	Fontes de informação.....	110
5.4	Instrumentos de pesquisa.....	115
5.4.1	Questionário.....	115
5.4.2	Entrevista.....	117
5.5	Validação Semântica dos Instrumentos de Pesquisa.....	118
5.6	Teoria Fundamentada.....	121
5.7	Procedimentos para coleta de informações.....	122
5.8	Procedimentos para organização, tratamento e análise das informações.....	123
5.9	Contexto de Coleta de Informações.....	125
6	ASPECTOS DA APRENDIZAGEM: DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS EMERGIDAS DA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	129
6.1	Aspectos influenciadores do processo de aprendizagem.....	130
6.2	Aspectos que dificultam as aprendizagens dos alunos de Ensino Médio.....	132
6.3	Aspectos Motivacionais (capacidade emocional e do estado/equilíbrio pessoal) dos alunos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem.....	136
6.4	Estratégias de Aprendizagem utilizadas por Alunos de Ensino Médio...	139
6.5	Recursos Didáticos identificados por alunos de Ensino Médio como favorecedores para construção da aprendizagem.....	142
6.6	Definindo uma nova cultura da aprendizagem escolar: estratégias utilizadas por alunos de Ensino Médio.....	148
	CONCLUSÃO	159
	REFERÊNCIAS	165
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	175
	APÊNDICES	184
A	Roteiro de Questionário.....	185
B	Roteiro de Entrevista.....	191
C	Comitê de Juízes.....	195
	ANEXOS	198
A	Parecer do Comitê de Ética da UFSM - Projeto NETRADOCEM.....	199
B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	205

APRESENTAÇÃO

Para esta seção da Dissertação de Mestrado descrevo uma breve apresentação pessoal de minhas trajetórias escolar e acadêmica, além de apresentar o foco de pesquisa deste relatório. Início falando sobre a minha formação escolar realizada em duas escolas, a saber: (1) Ensino Fundamental - Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Penha (1998-2006); (2) Ensino Médio - Escola Estadual de Ensino Médio Ruy Barbosa (2007-2009), ambas localizadas na cidade de Ijuí, no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Após a conclusão do Ensino Médio, a minha intenção e a dos meus pais era que eu cursasse o curso de Direito da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Além de concorrer uma vaga no processo seletivo (vestibular) da instituição, também concorri uma vaga para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e, ao realizar a prova, percebi que poderia ser melhor para a minha vida acadêmica e profissional estudar nessa Instituição de Ensino, pois além de ser federal/gratuita possui prestígio e qualidade no Ensino Superior. No entanto, naquele ano em que tentei uma vaga no curso pelo processo seletivo, não consegui ter um bom desempenho e conseqüentemente, não fui classificada, logo eu me estabilizei na cidade e decidi estudar para tentar novamente, e mais uma vez não obtive sucesso para o curso de Direito. No início do ano de 2012, abriram algumas vagas (remanescentes) para quem tivesse realizado o processo seletivo de 2011 da UFSM. Assim, como o curso de Letras naquele ano ofertou algumas vagas, para essa modalidade de ingresso, resolvi fazer a inscrição e fui selecionada.

No entanto, no primeiro momento, não pensei em ingressar em uma licenciatura, pois nunca havia passado pela minha cabeça ser professora, logo escolhi bacharelado e a intenção era iniciar o curso e em seguida trocar para o curso de Direito. Cursei as disciplinas do primeiro, segundo e do terceiro semestre e sentia uma sensação de que aquele lugar não era para mim, não me imagina trabalhando naquela profissão, pois não era nada do que tinha imaginado para a minha vida durante o Ensino Médio, e como o curso de Direito já não estava mais entre minhas primeiras opções, resolvi apostar em uma decisão radical e partir para o Curso de Licenciatura, pois tinha em mente que a minha profissão seria trabalhar com

peças, só que agora seria de uma forma diferente, seria ensinando pessoas, alunos, e não defendendo alguém como uma advogada.

Enquanto decidia se realizava ou não a troca de habilitação do curso de Letras, ficava imaginando o meu futuro como professora e questionava-me sobre a diferença entre dar aula e ser mesmo uma professora. Dar aula é muito bom, é chegar à sala de aula e ter aquela expectativa de cada dia ser diferente. É compartilhar conhecimento e propagar a informação, dar aula exige esforço, dedicação e muito preparo. Mas existe uma diferença e uma distância entre “dar aula” e ser professor, porque dar aula é apenas uma atividade e ser professora é muito mais do que isso. De acordo com as palavras de Freire “Eu nunca poderia pensar em educação sem amor. É por isso que me considero um educador: acima de tudo porque sinto amor” (McLAREN, 1997, p.13). Para ser um professor, precisa ter competência para ensinar, pois ser um profissional da docência é estar na chuva para se molhar, se arriscar diariamente, sofrer com as derrotas e vibrar com as vitórias de seus alunos, fazer com que cada correção (avaliação) tenha a sensação de quem assiste a uma final de copa do mundo, se lamentando quando os chutes são na trave, aquele pênalti perdido, ou vibrando quando a bola acerta o ângulo.

Durante o período que estive no Curso de Bacharelado em Letras (2012-2013) não tive nenhum incentivo, como poder participar de algum Grupo de Pesquisa e ter motivação e vontade para permanecer no curso. Após realizar a troca de habilitação no ano de 2014, para o curso de Licenciatura em Letras Português recebi a minha primeira oportunidade para ingressar em um Grupo de Estudos e Pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica e fazer parte do projeto “Desafios para a Consolidação de Melhorias decorrentes da Incidência de Políticas Educacionais em Práticas Escolares e em Processos Formativos de Professores - (DECOM)” (situação – concluído) sob orientação do Professor Dr. Eduardo A. Terrazzan. O projeto pertencia ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC)¹, sediado no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) do Centro de Educação (CE) da UFSM, do qual fui bolsista de Iniciação Científica pelo Programa PROBIC da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por 3 anos, durante esse período pude

¹ Diretório de Grupo de Pesquisas CNPq <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859>>

desenvolver diversos trabalhos sobre as seguintes temáticas: Formação Continuada, Ensino Médio, Trabalho Docente, Prática do Professor de Língua Portuguesa. Esses trabalhos fizeram com que o despertasse o interesse pela pesquisa no campo educacional. Ressalto que, antes de ingressar no Grupo INOVAEDUC, participei de inúmeros processos seletivos/entrevistas para bolsas tanto de pesquisa/estudos quanto administrativas da UFSM e nunca recebi nenhuma oportunidade. Por isso, sou grata pela confiança que o Professor Eduardo juntamente com o Grupo INOVAEDUC de 2014 depositaram em mim.

A partir dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do grupo, o meu interesse pela pesquisa foi ficando cada vez maior, e a oportunidade de realizar um curso de mestrado foi ao encontro das minhas expectativas durante a graduação, pois tenho uma maior afinidade com os estudos relacionados aos aspectos metodológicos. Portanto, durante a minha caminhada na área da pesquisa no campo educacional foi possível perceber a partir dos trabalhos desenvolvidos que a temática “Trabalho Docente” vem passando nas últimas décadas por um processo de crescimento intenso, em um contexto de tensões, conflitos e transformações frequentes, os quais atribulam e afetam o seu desenvolvimento. É em meio a esse contexto da educação que se encontra a escola, o espaço que deve oportunizar aos cidadãos a construção de conhecimentos e ao desenvolvimento de competências. É no dia a dia escolar que crianças e jovens, como atores sociais, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem. Logo, a escola precisa ser organizada de forma a garantir que cada ação pedagógica resulte em uma contribuição para o processo de aprendizagem do aluno.

A pesquisa desenvolvida sobre a temática “Aprendizagem Escolar” tem como foco *“Estratégias de Aprendizagem utilizadas por Alunos de Ensino Médio”*, que está vinculada ao Projeto Guarda-Chuva “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil (NETRADOCEM)”, com registro no SIE/UFSM 045936, Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa 2.118.458, Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 6822931700005346; e apoio financeiro CNPq/MCTI (Chamada Universal 01/2016) - Processo 427740/2016-9.

Este Relatório Final de Pesquisa está organizado em 6 capítulos, o capítulo 01 intitulado “O Contexto Escolar do Ensino Médio” apresenta um breve histórico da

etapa escolar “Ensino Médio”, como também a função social da escola, e a cultura escolar que o aluno está inserido, e para finalizar, apresentamos o ofício do aluno.

O capítulo 02 denominado “Os processos de Aprendizagem e a Construção do Conhecimento Escolar” apresenta aportes conceituais sobre as teorias da aprendizagem, os processos de desenvolvimento humano de Piaget e Vigotski, além de suas divergências e equivalências. O capítulo também apresenta uma descrição sobre o construtivismo e o sociointeracionismo com a escola, e uma argumentação sobre o conhecimento escolar.

O capítulo 03 intitulado “Estratégias de Aprendizagem” apresenta a concepção de estratégias de aprendizagem e quais os tipos existentes na literatura, além da diferença delas com os estilos de aprendizagem, e para finalizar uma relação das estratégias utilizadas por alunos com os aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar.

O capítulo 04 denominado “Caracterização da Produção Acadêmico-Científica veiculada em periódicos nacionais sobre o assunto Aprendizagem Escolar no Ensino Médio” apresenta o nosso estudo de revisão de literatura, realizado a partir de uma coleta de textos em periódicos classificados no estrado A1 e A2 do Qualis/CAPES da área Educação. A busca dos artigos foi realizada em 25 periódicos e totalizamos um refinamento de 40 artigos de acordo detalhamento apresentado no capítulo.

No capítulo 05 apresentamos os “Encaminhamentos Metodológicos” definidos para responder o problema de pesquisa e realizar toda a parte operacional da coleta de informações, também apresentamos os aportes metodológicos oriundos da Teoria Fundamentada e para finalizar o contexto de coleta de informações (escolas).

O capítulo 06 intitulado “Aspectos da Aprendizagem: discussão das categorias emergidas da análise das informações coletadas”, respondemos ao nosso problema proposto, por meio da articulação das respostas das questões de pesquisa, e assim organizamos nossa análise. E na nossa conclusão fazemos o fechamento do nosso relatório final de pesquisa com considerações, relações e soluções acerca do nosso objetivo proposto. Além disso, este relatório conta com introdução, conclusão, referências, bibliografia consultada, apêndices e anexos.

INTRODUÇÃO

A história da Educação no Brasil passou por uma longa jornada em busca da universalização, foi desde a chegada dos primeiros jesuítas em 1549 que muitas mudanças ocorreram. Naquele período a Educação era pensada pela Igreja Católica, que mantinha uma relação com o Governo Português e existia uma divisão do ensino: (1) aulas lecionadas para os índios, que ocorriam em escolas improvisadas, construídas por eles (missões); (2) aulas lecionadas para os filhos dos colonos, que eram ministradas nos colégios locais. A educação dos índios era uma tarefa do Padre José de Anchieta², considerado um dos pedagogos mais atuantes da Companhia de Jesus, para educar os índios ele usava recursos que ainda hoje estão presentes nas escolas brasileiras, por exemplo, teatro, música e poesia. Já do outro lado, tínhamos a educação destinada para os filhos de portugueses, os descendentes de europeus, que também frequentavam as aulas dos jesuítas, mas recebiam ensinamentos mais aprofundados, inclusive de outras disciplinas. O conhecimento a ser ensinado para eles não era apenas de cunho religioso, mas com direcionamentos mais amplos para área das letras.

Independente da diferenciação entre os ensinamentos repassados aos índios e aos filhos dos portugueses, a Educação Jesuítica seguia, ou tentava seguir, um documento curricular chamado Ratio Studiorum³, elaborado em 1599, que era baseado em conteúdos pensados pela Igreja. No documento, constava o ensino das gramáticas média e superior, das humanidades, da retórica, da filosofia e da teologia. Após a expulsão dos jesuítas, comandada pelo Ministro de Portugal - Marquês de Pombal ocorreram reformas no Sistema de Ensino Brasileiro. Por ordem do Estado, os materiais como livros e manuscritos dos jesuítas foram destruídos pelos portugueses, e conseqüentemente a religião foi deixada de lado. Isso ocorreu como forma (tentativa) para introduzir matérias mais práticas no dia a dia escolar

² Padre jesuíta espanhol, santo da Igreja Católica e um dos fundadores da cidade brasileira de São Paulo.

³ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Site: <

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>

brasileiro, tendo como influências ideias iluministas. Em 1772 ocorreu, a Reforma Pombalina e com isso, novas mudanças no sistema de ensino surgiram e o Brasil deu os primeiros passos na criação de um Ensino Público. Nesse período, foram criadas as aulas régias (1759-1827) que compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja (primeira forma do sistema de ensino público no Brasil).

Após a proclamação da República, em 1889, algumas reformas foram realizadas. A primeira delas foi imposta pelo ministro, Benjamin Constant, realizada em 1890, tendo como foco o ensino superior. Em seguida, foi a manutenção da dualidade (divisão entre ricos e pobres) do sistema escolar em 1891. Na tentativa de uma mudança, ocorreu, em 1920, 'O Movimento da Escola Nova' que sofreu reformas inspiradas nos ideais escolanovistas. A Escola Nova no Brasil ficou marcada pela tentativa de tornar a educação um modelo mais moderno de ensino, voltado para uma 'educação prática da vida', tendo como base as ideias do filósofo americano John Dewey⁴.

(...) a industrialização passa a demandar dos governos mão de obra qualificada e surgem reformas pontuais, em que se destaca um grupo de intelectuais que, em busca de ideias que pudessem resolver o problema da educação no país, vão aos Estados Unidos e tomam contato com as ideias de John Dewey, em especial Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Assim surge o movimento escolanovista no Brasil.

(...) Nóbrega da Cunha propõe que Fernando Azevedo escreva um manifesto guia; os católicos saem da ABE⁵ e fundam a Confederação Católica Brasileira de Educação. O documento veio a público, em março de 1932, sob o título A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo e entra para a história após sua publicação em livro, pelo subtítulo adotado: "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Embora eclético, é considerado um divisor de águas na história da educação do país. (BEVILAQUA, 2014, p.7)

Como apresenta Bevilaqua (2014), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um divisor de águas para a Educação Brasileira, pois o documento tornou-se base política que suportaria/apoiaria a educação e a sociedade até a contemporaneidade. O manifesto apresenta discussões acerca da gestão do sistema educacional e a função social da escola. Assim, para complementar as reflexões em relação a esse período da história da Educação Brasileira, fazemos

⁴ Filósofo e pedagogo norte-americano. Tentava sintetizar, criticar e ampliar a filosofia da educação democrática ou proto-democrática contidas em Rousseau e Platão.

⁵ Associação Brasileira de Educação (ABE), criada por Heitor Lira. A entidade tinha a função era promover os primeiros grandes debates sobre a educação

uso de algumas aproximações entre a produção literária de Monteiro Lobato e o Movimento da Escola Nova no Brasil, Lobato tinha a preocupação em publicar livros com uma linguagem especialmente para crianças e jovens. Por exemplo, quando a personagem de Tia Nastácia falava: - É hora! – e os demais personagens do Sítio, como Pedrinho, Narizinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Rabicó e Quindim se dirigiam à sala da casa de Dona Benta para ouvir as mais incríveis histórias sobre o mundo. A personagem de Dona Benta tinha um papel muito importante, pois ela era a responsável por transformar as informações contidas nas histórias para uma forma mais adaptável para as crianças, para que eles conseguissem construir suas próprias aprendizagens e novas reflexões/pensamentos, e também acabava deixando as histórias mais interessantes. Quando Narizinho falava: - Leia da sua moda, vovó! – a partir daquele momento a leitura realizada por Dona Benta, era entendida por todos, pois a leitura dela era diferente, ela transformava aquelas palavras difíceis em simples vocabulários para que as crianças conseguissem compreender e fazer uma relação com o cotidiano. Além disso, utilizava a figura de linguagem onomatopeia (processo para formar palavras por meio de um determinado som). Por exemplo: quando Dona Benta fazia uma voz estridente e desafinada, para interpretar o personagem do Pinóquio, ela utilizou esses recursos para dar atrativos às histórias. A leitura realizada por Dona Benta era constituída de ações pedagógicas importantes, já que em diversos momentos de suas obras Monteiro Lobato enfatizava a questão do ‘aprender’. O processo de ensino/aprendizagem entre os personagens era constituído de uma construção por meio de relações do cotidiano com a leitura.

Assim sendo, a prática docente exercida pela personagem de Dona Benta do Sítio do Pica-Pau Amarelo era baseada nos modelos da Escola Nova, pois percebemos que Monteiro Lobato partilhava dos ideais escolanovista ao idealizar uma escola em que crianças participam ativamente do próprio processo de aprendizagem, estando livres para descobrirem e aprofundarem seus próprios interesses. Após o Movimento da Escola Nova e durante a Era Vargas ocorria nas salas de aula um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino, uma das primeiras iniciativas do governo foi à criação do Ministério da Educação (MEC). Mas, foi só após o Governo Vargas que a Educação no Brasil apareceu na Constituição como ‘um direito de todos’. Em 1940, as escolas secundárias têm forte expansão e aos poucos o caráter elitista vai diminuindo, ainda

que o acesso não fosse para todos. A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB⁶) é declarada em 1961, o documento institui um núcleo de disciplinas comuns a todas as etapas. Porém, é em uma segunda versão da LDB que é possível enxergar um sistema de ensino mais parecido com o que temos atualmente. Já em 1996 ocorreram mudanças e entra em vigência a denominação de Ensino Fundamental e Ensino Médio, proporcionando a inclusão desses ciclos como etapas da Educação Básica, e conseqüentemente a integração da educação infantil, ganhando relevância no cenário nacional.

Assim sendo, é a partir desse breve histórico sobre a Educação Brasileira que precisamos refletir sobre os principais avanços e retrocessos que envolvem a educação, pois é a partir de reflexões, discussões, estudos e pesquisas que surgirão soluções reais, levando em conta sempre o contexto local de cada escola. Logo, sabemos que para o aluno obter um bom rendimento escolar é necessária a contribuição de todos: dele mesmo, da família e da escola. Por isso, a escola entra com a sua função social, o lugar em que é oferecido e ministrado o conhecimento do qual estima a ser necessário para o processo de formação dos sujeitos. Logo, a função social é auxiliar na construção de conhecimentos e saberes movidos pelo exercício da docência. Segundo Tardif e Lessard (2012), a docência é compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, sendo assim para os autores ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para os seres humanos, pois o objeto do trabalhador docente, ou seja, o professor é o aluno. A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte e/ou símbolos, mas de relações humanas (interatividade). Como diria Paulo Freire, não existe docência sem discência, para isso precisamos fazer uso dos saberes necessários. "(...) Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". (FREIRE, 1996, p. 12).

(...) é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 12)

⁶ Lei N º 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Sabemos que existem três maneiras de transformar a sociedade como um todo: guerra, revolução e educação. Logo, a educação é a forma mais adequada, inteligente e passiva entre as outras. Os sistemas de ensino são constituídos sobre uma filosofia de racionalização e democratização que incorpora mecanismos ativos, como comunicação, cultura e educação, que visam os processos comunicacionais humanos, conjunto de práticas de comportamento padrão e o processo educacional de ensinar e aprender. A educação e sua função social com a escola são entendidas como um sentido amplo em que a prática social ocorre por meio das trocas e relações. O processo do homem em relação à transformação da natureza declara leis que regem a sua convivência com os demais. Assim, a escola desempenha funções sociais para a formação de sujeitos históricos e necessita ter um espaço de sociabilidade que facilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, vivido e caracterizado como um processo em construção.

Os professores exercem um papel insubstituível no processo da transformação social de seus alunos. Uma formação identitária caracteriza o desenvolvimento profissional de um professor, já que a docência não é apenas dar aulas, ela se constitui na atuação profissional durante a sua prática social. Além disso, a formação docente não está somente baseada na racionalidade técnica, para executar decisões, mas no desenvolvimento de competências e habilidades para decidir e produzir novos conhecimentos para a questão do ensinar. A partir disso, refletimos juntamente com Selbach (2010), quando a autora menciona que um médico não se torna um profissional que salva vidas sem ao menos conhecer os desafios da saúde e, por sua vez, não é fácil tornar-se professor sem ao menos conhecer a prática do giz, o segredo da aprendizagem, os desafios da memória e a realidade de sala de aula. Uma análise simplista dessas diferenças destaca que muitos professores chegam à sala de aula sem qualquer experiência prática, e sem o mínimo de algo similar a uma residência médica.

O processo de ensino/aprendizagem é um importante mecanismo na formação social do aluno, pois possibilita que este se torne um sujeito atuante no mundo, capaz de refletir e compreender as constantes mudanças da sociedade. A educação escolar e principalmente o professor tem um importante papel neste processo de formação do aluno como indivíduo social, pois é ele que deve implementar e dirigir atividades didáticas que apoiem e orientem o esforço das

ações e reflexões dos alunos. O professor de hoje deve ser um profissional da educação que elabora aulas e materiais criativos, com um conhecimento teórico e crítico. Nessa nova era da tecnologia, os professores devem ser afrontados e considerados como parceiros e autores na mudança da qualidade social da escola. O trabalho docente não se restringe à sala de aula, pois toda e qualquer ação fora dela deve sempre ser uma ação profissional, regida por saberes profissionais (GAUTHIER, 1998).

Para Paulo Freire (1996) “ensinar exige rigorosidade metódica”, essa rigorosidade não tem relação/semelhança com o discurso “bancário” (FREIRE, 1996, p.13) que é meramente transferidor do perfil de um objeto e/ou do conteúdo. Neste sentido ensinar não tem fim no “tratamento” do objeto e/ou do conteúdo de forma superficialmente, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições implicam ou exigem a presença de professores e de alunos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. As condições para que ocorra uma verdadeira aprendizagem são os alunos se transformarem em reais sujeitos da (re)construção do saber ensinado, ao lado do professor. Logo, é a partir dessas condições que aprender criticamente é possível, por meio dos pressupostos dos alunos. Assim, podemos falar realmente do saber ensinado, ou seja, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, conseqüentemente, aprendido pelos alunos. Portanto, percebemos a importância do papel do professor que não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar.

O termo aprendizagem segundo o dicionário Michaelis online significa o ato ou efeito de aprender um ofício, uma arte ou ciência. Então, pensar, conhecer, estudar sobre aprendizagem não tem sido uma tarefa fácil durante esses dois anos de dedicação ao mestrado. A temática “aprendizagem de alunos” envolve os mais diferentes aspectos e conceitos, estuda como os seres humanos conseguem construir novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam comportamentos. O interesse por estudar essa temática é para tentar conhecer o processo de transformação/mudança que ocorre no sujeito enquanto aprende.

Deste modo, o relatório final desta pesquisa de mestrado tem por objetivo **“Estabelecer possíveis relações entre estratégias de aprendizagem utilizadas**

por alunos de Ensino Médio e aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar”⁷.

O que os alunos necessitam da educação, da escola, dos professores não é apenas informações/conteúdos. Mas, sobretudo, da forma/maneira de organizar, de interpretar e dar sentido. Pozo (2003) apresenta que o sistema educacional pode formar futuros cidadãos (alunos) para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, beneficiando-se de estratégias de aprendizagem e estilos motivacionais adequados.

As estratégias de aprendizagem estão propondo uma nova cultura da aprendizagem, ou seja, aprender a aprender (autoaprendizagem). Tendo em vista, que estamos longe de conseguir uma mudança real no mundo da aprendizagem, para fazer com que cada assunto/conteúdo dos diversos componentes curriculares façam sentido na vida de cada estudante.

“Aprender a aprender”, apesar de ser visto, na área da educação, como clichê, nem sempre é utilizado considerando o mesmo conceito. Para os que estudam o construto da autorregulação, “aprender a aprender” implica aprender a ter autonomia, a ser responsável pelo ato de estudar; a controlar suas tarefas escolares; a ser capaz de traçar um planejamento; a executar e refletir sobre as ações realizadas; a fazer escolhas de estratégias que permitam potencializar a aprendizagem. (FERNANDES, FRIZON, 2015, p.04)

As estratégias de aprendizagem podem ser consideradas um escudo para que os estudantes consigam sobreviver ao ensino tradicional, aquele que tem uma organização de sala de aula em fileiras e faz com que os alunos tenham pouca interação social, aulas somente expositivas, tornando o ensino maçante para os alunos. Além do mais, não existe uma relação dos assuntos/conteúdos com a vida dos estudantes, por isso o uso das estratégias de aprendizagem é visto como uma necessidade e elas vieram transformar o aprender a aprender. No entanto, essa necessidade não é vista apenas por estudantes, mas por seus professores, pois é uma alternativa para que ambos consigam enfrentar o mundo da aprendizagem (o trabalho de aprender) com um pouco de ordem, planejamento e organização. As estratégias de aprendizagem são sequências compostas por procedimentos/atividades com o intuito de facilitar/auxiliar o aluno na aquisição, no

⁷ Este trabalho está escrito (organizado) de duas formas, a saber: (1) na primeira pessoa do singular (Eu) – autora principal desta dissertação de mestrado e (2) primeira pessoa do plural (Nós) – autora principal e orientador.

armazenamento e na utilização da informação. Mas, para que o aluno consiga utilizar as estratégias de aprendizagem de forma eficiente é preciso que ele esteja em total harmonia com os aspectos motivacionais, que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem escolar.

A motivação pode ser considerada um fator determinante para que se tenha êxito no âmbito escolar. Um dos principais elementos do trabalho do professor são os processos de aprendizagem, uma vez que se trabalha com mudança do comportamento/atitude e construção do conhecimento e saberes. O professor precisa ter a clareza sobre o que é e como ocorre a aprendizagem em seus alunos, quais fatores internos e externos auxiliam e interferem os indivíduos para que essa se realize de forma próspera, e qual a contribuição da motivação para que se tenha sucesso escolar.

1. CONTEXTO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO

Nos últimos anos ocorreram (re)formulações de políticas públicas e programas educacionais no país, para melhoria e qualidade da Educação Básica Brasileira, alguns dos problemas que vivenciamos na educação são decorrentes do processo de ensino/aprendizagem escolar.

Para que os professores consigam trabalhar da melhor forma possível com seus alunos, eles precisam estar motivados. Além disso, é preciso investimentos para o desenvolvimento profissional, individual e coletivo, para que os professores tenham melhores condições de trabalho, qualidade, prestígio e valorização da carreira docente. "Os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente". (NÓVOA, 1995, p. 29)

A ação docente está vinculada ao processo formativo do professor. Corroborando com Pacheco (1995, p. 45), "é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas". Com isso, é necessário que o professor esteja sempre se atualizando em seu trabalho e fazendo uso de saberes necessários no exercício da docência, para uma melhor aprendizagem dos alunos. Para tanto, precisamos conhecer as diversas formas e estilos e tipos de aprendizagens que pertencem aos alunos. De acordo com Lopes (2002) conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos é fazer conhecer a si mesmo, pois pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da autonomia, para um melhor aproveitamento nos estudos. Além de permitir, com que o professor promova adaptações à turma, por exemplo, em situações críticas, ou para buscar novos métodos instrutivos que promovam o desafio entre professor e aluno. Dessa forma, novas formas de aprendizagem fazem com que o indivíduo receba, processe e organize determinado conhecimento. O presente capítulo está organizado com uma breve apresentação sobre o contexto do Ensino Médio, e a seguir com três seções, a saber: (1) Função Social da Escola; (2) Cultura Escolar; (3) Ofício de Aluno.

De acordo o Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), o Ensino Médio é definido como etapa final da Educação Básica e tem duração mínima 3 anos e suas finalidades são: (1) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos construídos durante o Ensino

Fundamental e o prosseguimento dos estudos; (2) a preparação básica do estudante para o mundo do trabalho e da cidadania; (3) o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo uma formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (4) a compreensão dos fundamentos científicos, relacionando a teoria com a prática para cada componente curricular. De maneira geral o Ensino Médio está organizado de duas formas, a saber: (1) Formação Geral, Propedêutica, de continuidade nos estudos, em que predomina como modelo na educação média brasileira, e tem por objetivo que o aluno de prosseguimento em seus estudos para um nível mais avançado; (2) Formação Profissional de preparação do jovem para o mercado do trabalho.

Há nove anos ocorreu a consolidação de novas conquistas para a etapa escolar “Ensino Médio”, que a partir da Emenda Constitucional nº 59 (2009)⁸ ficou instituído como dever do Estado a educação escolar obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, incluindo, portanto, o Ensino Médio como obrigatório. Dentre as mudanças que vêm ocorrendo para uma futura melhoria dessa etapa escolar estão atualmente em vigor políticas públicas e programas educacionais. Por esse motivo, o Ensino Médio tem recebido grande atenção por parte do MEC, que articulado com a sociedade, vem realizando um grande esforço no sentido de melhorar sua qualidade. Por exemplo, o Artigo 35-A da LDB, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017 – Reforma do Ensino Médio afirma que a Base Nacional Comum Curricular definirá os direitos e os objetivos da aprendizagem do Ensino Médio, conforme as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, por meio de uma divisão em áreas do conhecimento/curricular, a saber: (1) linguagens; (2) matemática; (3) ciências da natureza; (4) ciências humanas. Além de apresentar, que a parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

As discussões envolvendo as mudanças da etapa escolar Ensino Médio estão cada vez mais presentes e tornando-se desafiadoras para professores, alunos, comunidade escolar e pesquisadores da área da educação. Para os atores envolvidos nessa etapa escolar é preciso enfrentar a cada dia os desafios e os problemas, sejam eles de condições de acesso dos estudantes, aprendizagem, ou a permanência deles na escola. Segundo Zambon (2015), o Brasil é composto por

⁸ Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm

diferentes *'Ensinos Médios'*⁹, que produzem desigualdades educacionais e aprofundam as sociais, e as constantes reformas em sua estrutura ainda configuram traços de uma dualidade entre um Ensino Médio propedêutico elitista e outro voltado para a classe profissionalizante. Assim, percebemos que essa etapa de escolaridade, Ensino Médio, enfrentou e terá de enfrentar muitos desafios ao longo dos anos. A partir disso, na próxima seção, vamos discutir sobre a função social da escola.

1.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

De acordo com a literatura especializada da área da educação, as abordagens sobre 'escola' na maioria das vezes são apresentadas como uma instituição abstrata (idealizada), diferentemente do que os trabalhos acadêmicos constatarem que são apenas 'genéricas', ou seja, cumprem suas funções, independentemente de suas origens e histórias.

A escola como sendo uma instituição social tem a função de formar alunos em questões culturais, também pode auxiliar na formação social para que eles consigam desenvolver potencialidades físicas, cognitivas e afetivas. Por meio de aprendizagens que precisam se contextualizadas para que eles desenvolvam capacidades, para tornarem-se cidadãos ativos e participativos na comunidade e sociedade em que vivem. A escola forma o sujeito, aluno, de duas maneiras: intelectual/conhecimento e ética/responsabilidade. Mas, para que isso ocorra é preciso que os alunos sejam participativos no ambiente escolar. Para isso, a escola precisa ser democrática e proporcionar aos alunos momentos de socialização, pois um espaço pedagógico agradável e com um clima propício auxilia e favorece o aluno no desenvolvimento das aprendizagens.

Logo, sabemos que para os alunos obterem um bom rendimento escolar é necessária a contribuição de todos: dele mesmo, da família e, claro, da escola. Para isso, a escola entra com a sua função social, ou seja, a escola representa a instituição que a humanidade elegeu para socializar o saber metódico, lugar que é obtido o conhecimento necessário para formação de futuros cidadãos,

⁹ Grifos nosso

principalmente, para as novas gerações, visando ao processo de formação dos alunos como sujeitos históricos.

No momento em que a criança, como o “primitivo”, é plenamente social, e está como que “hipnotizada” pelo mestre, a escola a conduz pouco a pouco para um mundo mais complexo e mais abstrato. A obediência “natural” e o realismo moral descritos por Piaget são substituídos por uma imagem mais distributivas da justiça e reciprocidade das relações humanas. O grupo dos pares sucede o laço de autoridade e o autor torna-se um indivíduo à medida que se domina a si mesmo, muito mais do que obedece aos mestres e ao controle do grupo de seus pares. Os exercícios escolares devem permitir a crítica. Ao mesmo tempo que a escola cria indivíduos e cidadãos, ela assegura a integração de uma sociedade nacional moderna em um momento no qual a religião não está mais condições de cumprir este papel. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 259)

As palavras dos autores vêm ao encontro do que estávamos discutindo sobre a função social da escola, a questão sobre as relações entre os indivíduos de uma determinada sociedade/comunidade e suas culturas. A escola deve promover sua função social em decorrência de suas particularidades, do seu público, de sua história, de seu espaço físico e de sua comunidade de maneira geral. Além disso, a escola necessita de um espaço de sociabilidade que facilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, isto é, um conhecimento vivo, caracterizado como o processo em construção.

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade. Por outro lado, a escola não é única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivências e intercâmbios que exercem de modo direto a influencia reprodutor da comunicação social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta quer. (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998, p.14, grifos nosso)

Corroborando com Sacristán e Gomez, a escola não é a única instância social que o aluno tem para desenvolver sua comunicação social, a família é uma parte importante para o desenvolvimento da criança. A escola desenvolve de forma gradativa os preceitos que foram iniciados pelos pais de convivência em sociedade. A escola dentro de seus limites e condições precisa oportunizar aos seus educandos

acesso à cultura e um espaço de convivência social, para favorecer e estimular a formação da cidadania, ela também é considerada um centro de referência para o convívio social de seus alunos, deixando marcas do cotidiano escolar nos sujeitos que por ali passam. Na próxima seção, vamos complementar as discussões com abordagens sobre cultura escolar.

1.2 CULTURA ESCOLAR

Precisamos pensar a escola como sendo um espaço sociocultural, entendê-la do ponto de vista de sua cultura, por meio de um olhar cuidadoso levando em consideração o cotidiano e a realidade escolar. A escola como um espaço sociocultural precisa cultivar e resgatar princípios culturais e o papel dos sujeitos para o contexto social como um todo, enquanto instituição.

As relações de interação entre as pessoas e as pessoas com o mundo são mediadas por determinações culturais, que são representações e comportamentos produzidos/construídos socialmente em um espaço e tempo, apoiando-se em realizações e atividades anteriores. Desse modo, a cultura é um sistema vivo, em um constante processo de mudanças, logo é o intercâmbio entre indivíduos e indivíduos com o meio/natureza. Além de tudo, a cultura não é um conjunto de determinações e normas, antes de tudo é um aglomerado aberto de representações e normas que contextualizam a vida de indivíduos de determinada comunidade, oferecendo espaço de negociações, de significados e de socializações entre eles. Para fortalecer nossas ideias, apresentamos a concepção do autor Bernardo Charlot sobre cultura. “Estou definindo cultura, simplesmente, como um conjunto de práticas, de representações, de comportamentos, referentes a um grupo humano estruturado de acordo com certas lógicas de sentido e que apresentam uma certa estabilidade”. (CHARLOT, 2005, p.134)

A partir disso, precisamos pensar “O que é Cultura Escolar?”. A cultura escolar vem se modificando com o passar do tempo, a escola passa constantemente por um processo de mutação. Podemos perceber isso, a partir de sua democratização em relação ao sistema de ingresso que deixa de ser classificatório/seletivo e torna-se emancipatório. Logo, aqueles indivíduos (alunos) que estavam fora da escola, que não tinham acesso a ela, começaram a fazer parte

dela, e a partir disso a cultura escolar passa por mudanças e precisa estar ligada a uma diversidade sociocultural que envolva o todo. Há um tempo, tínhamos no senso comum que a escola era apenas transmissora de conhecimento, hoje, após a quebra desse paradigma, precisamos pensar cada vez mais a escola como espaço de socialização e construção de saberes e conhecimentos.

A cultura é uma construção de sentido que permite tornar consciência de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Se a escola propõe aos jovens sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para os jovens discursos vazios, que eles repetirão no dia da prova e esquecerão em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstituir. (CHARLOT, 2005, p.136-137)

A partir do exposto de Charlot, precisamos pensar que a escola não pode ser apenas uma reprodutora de conteúdos, uma fábrica de avaliações, a escola como um todo precisa articular os conteúdos/assuntos com a realidade dos alunos e com a cultura que eles estão inseridos.

Segundo Barroso (2004) é preciso conhecer e analisar as diferentes perspectivas da cultura escolar, levando em consideração a diversidade de abordagens teóricas e a identificação das práticas que a materializam. Para isso, o autor apresenta 3 perspectivas que são: funcionalista, estruturalista e interacionista.

Perspectiva Funcionalista: o significado de cultura escolar é a cultura no seu sentido mais geral, que é veiculada por meio da escola. A escola, instituição educativa, espaço de transmissão de uma cultura definida através de princípios, finalidades e normas de poder político que determinam o processo educativo.

Perspectiva Estruturalista: a cultura escolar é a cultura produzida, por meio de uma forma educativa. Por exemplo, estrutura, plano de estudo, disciplinas, organização pedagógica.

Perspectiva Interacionista: a cultura escola é a cultura organizacional da escola. Esta perspectiva não se refere à escola como sendo uma instituição global, mas sim de cada escola. O ponto central desta perspectiva é a cultura produzida por atores organizacionais nas relações uns com os outros, com o espaço e com os saberes.

1.3. OFÍCIO DE ALUNO

Para iniciar nossa discussão, apresentamos uma definição da palavra/termo “ofício”, de acordo o dicionário online Michaelis¹⁰, que significa:

(...) Trabalho realizado de modo regular, por meio do qual a pessoa obtém os recursos necessários à sua subsistência; emprego, ocupação; Ocupação que exige um preparo específico, seja acadêmico, técnico ou prático; profissão.

A partir da definição acima, conseguimos identificar o que o termo significa e, também, refletir o que seria um ofício de aluno. De acordo com Perrenoud (1995), o “ofício de aluno” refere-se ao trabalho que a criança/jovem desempenha no início da vida ao entrar na escola. Logo, identificamos que no cotidiano social/escolar esse indivíduo cumpre funções que estão ligadas a um “ofício”, pois está envolvido com atividades/tarefas/compromissos. (...) *o ofício de aluno é apenas um componente do ofício de criança ou de adolescente nas sociedades em que está fase da existência é definida, antes de mais, como uma preparação.* (PERRENOUD, 1995, p. 15)

Para ser aluno, o indivíduo precisa fazer parte do sistema escolar, frequentar/participar a/da escola de diversas formas, por exemplo, diferentes etapas escolares, períodos/anos, idades, conteúdos. Entretanto, o aluno será visto como um indivíduo imaturo, ‘verde’, independente dos saberes e valores construídos ao longo dos anos e das habilidades que consegue desenvolver.

(...) o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores, ou autores de teorias sobre psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como seus escolarizados de pouca idade. (SACRISTÁN, 2005, p.11).

O que é ser aluno? Ser aluno é entrar em conflitos com os colegas quase todos os dias, seja por uma caneta emprestada, ou pelo lugar (classe/cadeira) na sala de aula. Ser aluno é também ser amigo para a vida toda do colega, é brigar por bobagens, hoje com ele, e amanhã fazer trabalhos em dupla. Ser aluno é chorar por não ser o primeiro da turma, ou vibrar por ter recebido a melhor nota da turma. Assim, apresentamos as ideias de Perrenoud (1995):

¹⁰ Site: < <http://michaelis.uol.com.br/>>

(...) é preciso aprender “no terreno”; ao longo dos meses, depois dos anos, o estudante adquire os saberes e o saber-fazer, os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes que farão dele o perfeito “indígena” da organização escola, ou que, pelo menos lhe permitirão sobreviver nesse meio sem excessivas frustrações, e até viver bem, porque perceber as regras do jogo. Na escola aprende-se o ofício de aluno. (PERRENOUD, 1995, p.62)

A partir do exposto acima, o ofício de aluno pode ser definido como uma aprendizagem das regras do jogo. Logo, ser um bom/excelente aluno não significa apenas assimilar conhecimentos, mas sim entrar/participar do jogo da escola e estar disposto a exercer um papel difícil, ou seja, aquele que tem conformismo e competência. Dessa forma, apresentamos o “ofício de aluno” como um “trabalho” ainda bastante tradicional, ou seja, de forma passiva, com limitações de tarefas, reprodução de esquemas, ausência da fala/manifestação. Sabemos que a quebra desse paradigma não ocorrerá da noite para o dia, tendo em vista, uma organização de escola tradicional, a inovação no que tange o ofício de aluno na contemporaneidade ocorrerá de forma lenta. Para isso, uma nova cultura da aprendizagem (capítulo 03) poderá inovar alguns aspectos no “trabalho” do aluno, mas antes de abordarmos as estratégias de aprendizagem (foco de pesquisa deste trabalho), vamos apresentar (capítulo 02) algumas concepções de teorias da aprendizagem, os processos de aprendizagem, construção do conhecimento escolar.

2. OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresentamos uma fundamentação teórico-conceitual da área da Educação, estruturado em 5 itens, que fazem relação um com o outro. Iniciamos com as teorias da aprendizagem e os processos, logo após passamos para o construtivismo e sociointeracionismo e para finalizar o capítulo abordamos a construção do conhecimento escolar.

Aprender significa construir conhecimento e não apenas copiar e/ou reproduzir a realidade ou algo pronto. A aprendizagem é entendida como construção de saberes e pressupõe entender tanto sua dimensão como produto, quanto sua dimensão como processo, o caminho pelo qual os alunos devem elaborar/construir seus próprios conhecimentos.

2.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM

As teorias da aprendizagem estão para a Educação/Psicologia da Educação assim como a Epistemologia das Ciências está para a filosofia, ambas têm a preocupação com a relação sujeito-objeto, e essa relação ocorre , por meio dos mais variados e diferentes métodos (teorias) propostos. Em cada teoria da aprendizagem, podemos encontrar fundamentos norteadores, como sistematização, procedimentos e técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem. Logo, encontramos diferentes concepções educacionais, podendo até serem contraditórias em alguns aspectos ou até mesmo equivalentes, isso acontece mais por causa das variadas correntes que influenciam e auxiliam a organização do trabalho pedagógico.

(...) teorias da aprendizagem, além de se referir ao conjunto global de marcos, enfoques e perspectivas teóricas que tentam oferecer explicações mais ou menos gerais dos elementos e fatores implicados nos processos de mudança que as pessoas experimentam como resultado de sua experiência e de sua relação com o meio, é utilizado, com frequência, em um sentido mais restrito, para designar um subconjunto específico desses marcos teóricos, que são caracterizados porque se inspiram de maneira mais ou menos direta, na tradição condutista em psicologia. (COLL et.al, 2000, p.2015)

A partir da concepção de Coll e seus colaboradores exposta anteriormente, podemos compreender que as teorias da aprendizagem oferecem explicações sobre os processos de mudanças que as pessoas vivenciam como sendo resultantes de suas experiências com o meio. Para fins de conhecimento e curiosidade, podemos dizer que a primeira teoria da aprendizagem foi imposta por Platão, filósofo grego, do século IV. a.C, Platão foi o pioneiro ao se preocupar em deixar uma obra para ser estudada “A República” em sua obra Platão expõe o Mito da Caverna que representa a simbologia de quando estamos acorrentados em nossos sentidos, só podíamos ver as sombras dos objetos nas paredes da caverna, porque nossas correntes nos impedem de ver diretamente os objetos, ou seja, as ‘ideias puras’ que todos temos internamente desde nosso nascimento e que constituem a origem de todo conhecimento. Assim, no racionalismo clássico de Platão, a aprendizagem tem uma função limitada, na realidade, não aprendemos nada realmente novo, mas podemos refletir e usar a razão para (re)descobrir conhecimentos inatos que estão dentro de nós.

Como explica Lefrançois (2008), a aprendizagem envolve mudanças no comportamento e resultantes de experiências, logo a psicologia da aprendizagem está baseada nas observações do comportamento e nas mudanças ocorridas. Para tanto, as designações das teorias da aprendizagem e teorias do comportamento são apresentadas como sinônimos no âmbito da literatura. As teorias da aprendizagem ou comportamentais são resultados de tentativas realizadas pela área da psicologia para organizar: observações, hipóteses, palpites, leis, princípios e pressupostos acerca do comportamento humano. Para oferecer uma ideia inicial da complexidade do estudo sobre “as teorias da aprendizagem” apresentamos alguns exemplos expostos nas obras de Campos (1997) e Lefrançois (2008):

Quadro 01: Tipos de teorias da aprendizagem – (adaptado Campos (1997) e Lefrançois (2008))

TEORIAS DA APRENDIZAGEM	DESCRIÇÕES
Teoria Comportamentalismo (Behaviorismo) - contíguo e operante	O comportamento humano como resultado das influências dos estímulos do meio.
Teoria Conexionista	O processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta.
Teoria Construtivista	O desenvolvimento da mente é um processo dialético que ocorre por meio da autorregulação.
Teoria da Aprendizagem Significativa	O processo de construir algo novo a partir do conhecimento prévio dos alunos, utilizando alguns meios.
Teoria de Aprendizagem Social	O comportamento é controlado não só pelas consequências externas, mas também pelo reforço vicariante e pelo autorreforço.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM	DESCRIÇÕES
Teoria do Sistema Dedutivo-Hipotético	O processo de reforço do comportamento.
Teoria Funcionalista	O ajustamento ou adaptação do indivíduo com o ambiente.
Teoria Gestaltistas	O processo perceptivo, em que ocorrem mudanças na estrutura cognitiva.
Teoria Sociointeracionista	O processo da mediação, que está dividida em dois tipos de elementos mediadores: os instrumentais e os signos.

Fonte: elaborada pela autora

Nas próximas seções deste subcapítulo, apresentamos concepções de conhecimento com abordagens diferentes em relação aprendizagem, para podermos refletir sobre a gênese dos processos mentais e como são construídos ao longo da vida de um indivíduo. Para isso, escolhemos dois pensadores que podemos considerar os pioneiros da teoria do desenvolvimento humano (aprendizagem) que são: Piaget e Vigotski. A definição pela escolha por Piaget é para conhecer/explorar uma interpretação (teoria) diferente sobre a inteligência (desenvolvimento, comportamento, aprendizagem), que vai além da memorização, pois o indivíduo precisa participar ativamente do seu processo de construção da aprendizagem. Tendo em vista, que a mente humana não absorve apenas informações (dados), mas trabalha com elas, procurando e construindo respostas. E para fortalecer essa linha que estamos seguindo, escolhermos Vigotski que está do outro lado da moeda e que deu ênfase aos processos de trocas, interação do sujeito com o seu meio (social e cultural).

2.1.1 Piaget e o processo de Aprendizagem

A partir dos estudos sobre Piaget, abordamos (ou tentamos chegar o mais perto possível), nesta seção, a forma de investigação dele sobre a construção de conhecimentos para o ser humano, descrevendo características do modo de pensar, de falar e de agir. O resultado disso é um dos tópicos mais importantes de sua teoria o processo de aprendizagem nas fases do desenvolvimento. “*O desenvolvimento humano passa por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que vão sendo construídos em virtude da ação da criança e das oportunidades que o ambiente possibilita à mesma*”. (NUNES, SILVEIRA, 2011, p.86)

O desenvolvimento humano ocorre por meio de estágios (fases) que podem ser representados por uma sequência espiral regular na qual o sujeito se torna capaz de seguir diferentes espécies de operações e até mesmo aprender sobre objetos de crescente complexidade e abstração. Piaget afirmava que, embora a maturação neurológica e comportamental ocorra em taxas diferentes entre os indivíduos, é universal uma ordem sequencial invariante de estágios qualitativamente diferentes. (PIKUNAS, 1979, p.18).

De acordo com Pikunas (1979), o desenvolvimento humano é um termo amplo que se refere a todos os processos de mudanças pelos quais as potencialidades de um indivíduo se dividem e surgem com novas qualidades, características e habilidades, incluindo os ganhos de longo prazo e relativamente irreversíveis do crescimento, maturação e aprendizagem.

Após o nascimento de um bebê é preciso que ele se adapte ao novo meio, pois dentro da barriga da mãe (ambiente intra-uterino) os limites fisiológicos dele são equilibrados de acordo com os das mães, por meio do cordão umbilical. Após o nascimento e cortada essa relação entre bebê e mãe, e o processo de aprendizagem surge de forma sistemática, organizada e imprescindível para satisfazer as necessidades primárias (organismo), como respiração, alimentação, segurança e conforto. Em seguida, apresentamos as necessidades secundárias (social) relacionamentos, confiança, amor, respeito. Durante essa fase, o aprendizado se dá por meio da maturação, que é o controle dos processos fisiológicos necessários para a adaptação e o crescimento físico do bebê.

A partir disso, utilizamos a linha de raciocínio de Piaget, que levará em conta a atuação de dois elementos fundamentais do desenvolvimento humano, a saber: (1) *Fatores invariantes*: ao nascer o indivíduo recebe como herança um conjunto de estruturas biológicas, sensoriais e neurológicas, que permanecem constantes ao longo da sua vida, essas estruturas irão predispor o surgimento de determinadas estruturas mentais. Além disso, na Linha Piagetiana considera-se que o indivíduo carrega consigo duas marcas inatas que são a tendência natural à organização e à adaptação, entendendo, então, que, em última instância, o “motor” do comportamento do homem é inerente ao ser; (2) *Fatores Variantes*: representados pelo conceito “esquema”, que constitui a unidade básica do pensamento e ação estrutural do modelo de Piaget, sendo um elemento que se transforma durante o processo de interação com o meio, objetivando à adaptação do indivíduo à realidade

que o envolve. Assim, para Piaget, o equilíbrio é o ponto central que o organismo almeja, tendo em vista que durante o processo de interação podem ocorrer desajustes do meio que rompem com esse estado de equilíbrio.

Piaget (1993) considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana, que são caracterizados por algo que o indivíduo consegue realizar de melhor no decorrer das fases de sua vida. Esses períodos são: (1) *Período Sensório-motor (0 a 24 meses)*: a criança elabora a partir de características hereditárias esquemas, para poder participar constantemente de situações/relações com o mundo externo, por exemplo, com o pai, a mãe, os irmãos, os familiares, os objeto. Ou seja, a criança vai progressivamente aperfeiçoando os movimentos, reflexos e adquirindo habilidades; (2) *Período pré-operatório (2 a 7 anos)*: é quando a criança começa a fazer uso sistemático da inteligência desenvolvida com esquemas, isto é, o aparecimento da função simbólica/semiótica que emerge a linguagem, considerada uma condição necessária, porém não suficiente para o desenvolvimento, visto que é preciso existir um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é realizado pela linguagem; (3) *Período das operações concretas (7 a 12 anos)*: é o período no qual as ações da inteligência sensório-motora são internalizadas, solucionadas mentalmente e em seguida concretizadas; (4) *Período das operações formais (12 anos em diante)*: a partir desse período a criança consegue expandir suas capacidades, desenvolve conceitos abstratos baseados em princípios lógicos que aumentam gradativamente, além de conseguir raciocinar sobre hipóteses. Assim, de acordo com a tese de Piaget, ao atingir esta fase, o indivíduo consegue adquirir a sua forma final de equilíbrio, isto é, ele consegue alcançar o padrão intelectual que persistirá durante a idade adulta. A partir disso, elaboramos um quadro síntese para um entendimento claro e rápido sobre os estágios/períodos do desenvolvimento humano de acordo com Piaget.

Quadro 02: Estágios do desenvolvimento humano - Piaget

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO – PIAGET		
ESTÁGIOS/PERÍODOS	TEMPO	CARACTERÍSTICAS
Sensório-Motor	0 - 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência da função semiótica; • A inteligência trabalha por meio das percepções (símbolos) e ações (motor).
Pré-Operatório	2 - 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso sistemático da inteligência desenvolvida com esquemas/imagens;
Operações Concretas	7 - 12 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação das Construções das Operações Subjacentes;

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO – PIAGET		
ESTÁGIOS/PERÍODOS	TEMPO	CARACTERÍSTICAS
		• Ações Internalizadas.
Operações Formais	12 anos em diante	• Fim das construções das estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo.

Fonte: elaborado pela autora

Cada estágio é marcado pela aparição de estruturas mentais originais e distintas, porém inter-relacionadas com as anteriores. Significa dizer que a aquisição de um novo conhecimento (compreensão de um determinado conceito, por exemplo) implica uma reorganização de estruturas mentais já existentes, ou seja, para compreender a nova informação é necessário que o sujeito reveja seus conceitos, que compare, reestruture os sentidos já adquiridos para captar esse novo conhecimento. Este processo de desenvolvimento envolve interpretação da realidade, assim como reconstrução da mesma. É um movimento (vital) da ação humana que busca sempre o alcance de um estado de equilíbrio, havendo uma tendência no ser humano a uma adaptação cada vez maior à realidade. (NUNES, SILVEIRA, 2011, p.91)

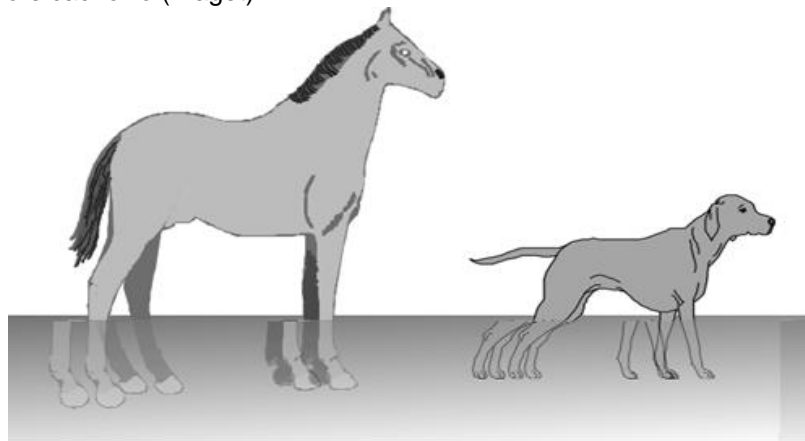
Para atingir o ponto de *equilíbrio*, função autorregulatória, é preciso ser forte o suficiente para permitir que o indivíduo assimile a informação recebida, por meio dos sentidos e fazer com que a acomodação de estruturas cognitivas desenvolva esquemas sobre as informações recebidas. No sistema de Piaget, um conceito fundamental é o de “equilíbrio” como já mencionado, os estágios evolutivos constituem um processo de consecutivas equilibrações. O equilíbrio é definido por sua vez reversibilidade, pois cada estágio constitui uma situação de preparação para o próximo.

Existem três formas de equilibração, são elas: (1) A equilibração se produz entre assimilação dos objetos em esquemas de ações e acomodação, essa primeira forma ocorre a partir da interação inicial que o sujeito estabelece com o objeto; (2) A equilibração se produz nas interações entre os subsistemas, essa forma não é automática e não está predeterminada desde o princípio; (3) A equilibração se produz por meio da relação entre os subsistemas com a totalidade do sistema, essa forma se caracteriza por suas próprias leis de composição, exigindo novas formas de assimilação, acomodação e equilibração.

Segundo Piaget (1975), falhas no Processo de Equilibração podem indicar dificuldades para aprender, pois os pressupostos assimilação e acomodação são fundamentais para a obtenção de resultados satisfatórios nos processos de aprendizagem.

A relação entre *assimilação* que é o processo cognitivo de classificar novos eventos em esquemas existentes, processo em que o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e organiza possibilitando a ampliação de seus esquemas, e a *acomodação* que é a modificação de um esquema e/ou uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado, resulta na construção do conhecimento que ocorre entre ações físicas e/ou mentais sobre objetos que provocam desequilíbrios. Assim, uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e logo após uma assimilação e, dessa forma, o equilíbrio é alcançado. Por exemplo, imaginemos que uma criança está aprendendo a reconhecer animais, mas até o momento, ela conhece apenas um, o cachorro, e a partir dele tem organizado esquematicamente sua semelhança na sua estrutura. Logo, podemos dizer que a criança possui, em sua estrutura cognitiva, um esquema de cachorro. Portanto, quando apresentada à criança outro animal que possua semelhanças em suas características físicas, como um cavalo, ela terá ele (cavalo), também, como cachorro - quadrúpede, um rabo e pescoço.

Figura 01: cavalo e cachorro (Piaget)



Fonte: <<http://psicologiad43.blogspot.com.br/2012/05/assimilacao-acomodacao-e-equilibraacao.html>>

Em especial, nesse caso, ocorrerá um processo de assimilação, a similaridade entre o cavalo e o cachorro (apesar da diferença de tamanho). Isso ocorre, por causa das proximidades dos estímulos e da pouca variedade e qualidade dos esquemas acumulados pela criança até o momento. A diferenciação entre os animais ocorrerá, por meio do processo de acomodação. A criança apontará para o cavalo e dirá cachorro. Nesse instante, um adulto deverá intervir e corrigir, dizendo: “não, aquilo não é um cachorro, mas sim um cavalo”. Após, ser corrigida e definido que se trata de um cavalo, e não de um cachorro, a criança irá acomodar esse

estímulo em uma nova estrutura cognitiva. (figura 01). Assim, a teoria de Piaget é universalista e individualista, capaz de oferecer um sujeito ativo, no entanto abstrato (epistêmico), fazendo da aprendizagem um derivado do próprio desenvolvimento. (CASTORINA, 2006)

A aprendizagem durante o processo de desenvolvimento, também, foi examinada sob outra perspectiva a de Vigotski, que será abordada Na próxima seção.

2.1.2 Vigotski – O Processo de Aprendizagem

Diferentemente de Piaget, que supõe a equilíbrio como princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Lev Vygotsky (1896-1934) parte da premissa que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. (MOREIRA, 1999, p.110)

A aprendizagem, durante o processo de desenvolvimento, também, foi examinada sob a perspectiva de Vigotski que descreveu os estágios do desenvolvimento humano e suas relações com o processo de aprendizagem sob o viés sociointeracionista, em que o desenvolvimento não resulta apenas do ser humano, mas, também, das trocas sociais que ocorrem no meio, por outros seres humanos que ocupam o mesmo espaço social e histórico. (VIGOTSKI, 1991)

(...) a teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que, pela primeira vez, propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada da cultura e, portanto, postulada um sujeito social que não apenas ativo mas sobretudo interativo (CASTORINA, 2006, p. 12)

Para Vigotski os processos mentais superiores são: pensamento, linguagem e comportamento que se originam nos processos sociais. Já o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser compreendido sem nenhuma referência ao meio social.

(...) o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções das mentais. Não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores” (MOREIRA, 1999, p.110).

A conversação das relações sociais no indivíduo está na mediação. Ou seja, é por ela que ocorre a internalização de atividades e comportamentos. Para que ocorra essa mudança é necessário o uso de instrumentos e signos. Logo, um instrumento é algo que pode ser usado a favor do (desenvolvimento) signo. O signo apresenta três tipos: (1) indicadores (causas e efeitos); (2) icônicos (imagens ou desenhos); (3) simbólico (relações abstratas). Por exemplo: as palavras – signos linguísticos e os números – signos matemáticos.

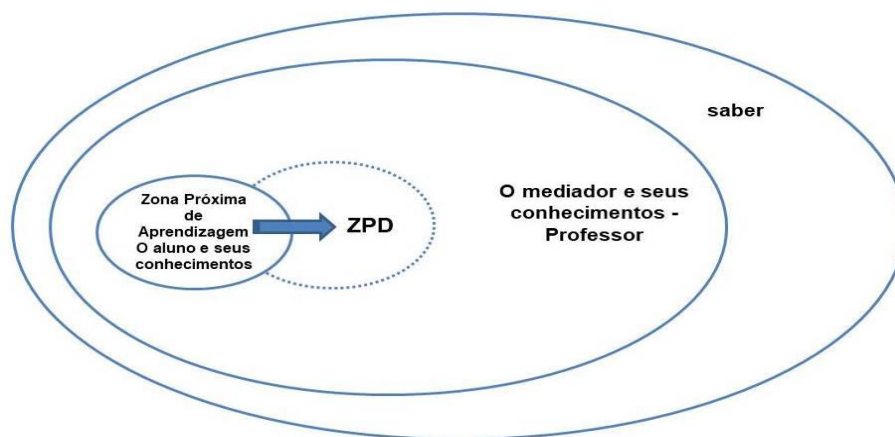
(...) para Vygotsky é com a interiorização de instrumentos e sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo. A combinação do uso do instrumento e signos é características apenas do ser humano e permite o desenvolvimento de funções mentais ou processos psicológicos superiores. Repetindo, instrumentos e signos são construções sócio - históricas e culturais; através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. (MOREIRA, 1999, p. 111).

A palavra é um signo linguístico e conseqüentemente a linguagem será algo maior, ou seja, um sistema linguístico, que para Vigotski será o mais importante do desenvolvimento cognitivo da criança. O domínio da linguagem, para uma criança, seja abstrata ou descontextualizada irá flexibilizar o pensamento conceitual e simétrico. Por exemplo: uma criança associa o nome do conceito, como “cachorro” ou “mesa” para um animal e um objeto respectivamente que encontra diariamente, e que em uma “interação social” alguém falou isso para a criança “isso é um cachorro” ou “isso é uma mesa”. Contudo, a partir da experiência da criança, ou seja, por sucessivos encontros com cachorros e mesas, ela consegue desconsiderar aquele caso concreto, o nome do conceito “cachorro” e “mesa” e passa a generalizá-lo em outras situações não levando em consideração ao tamanho, cor ou raça do cachorro, ou forma e tamanho da mesa. A partir disso, os signos linguísticos “cachorro” e “mesa” passam a representar as classes de animais e objetos, respectivamente.

Para tanto, de acordo com Vigotski, o processo de desenvolvimento permite que o ser humano desenvolva-se em dois níveis, a saber: (1) O Real diz respeito àquilo que o ser humano é capaz de fazer, utilizando conhecimentos prévios, com tendência de aumentar gradativamente para novos; (2) O Potencial representa o que o indivíduo é capaz de realizar sozinho, além de apresentar o quanto ele

busca/precisa de ajuda/auxílio externa/externo. Vigotski vai denominar a distância entre os níveis real e potencial como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esse conceito determina a zona que se situa entre o nível atual (individual) da criança durante a realização de tarefas e o nível que ela pode atingir com o auxílio e mediação de um adulto. A ZPD determina habilidades que a criança possui (desempenho) e aquelas que precisam ser aperfeiçoadas com o tempo (competências).

Figura 02: Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: elaborado pela autora

Segundo Vigotski (1991), é na interação social que se dá o desenvolvimento cognitivo do aluno. É por meio da socialização e da comunicação com outros indivíduos que o aluno terá acesso a novas experiências e a novos conhecimentos. Assim, há uma mudança de interpretação da língua como sistema abstrato de signos para uma atividade sociointeracional, como uma forma de ação social, sendo às práticas interacionais da língua o meio pelo qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver sua linguagem em uso nas mais diversas situações.

2.2. PIAGET E VIGOTSKI: DIVERGÊNCIAS E EQUIVALÊNCIAS

A aprendizagem escolar se entende por seu caráter sistemático e intencional, e pela estruturação de atividades a serem desenvolvidas, tanto no ambiente escolar, como externo a ele. Para Piaget, 'aprender' significa a busca pelo saber fazer, e 'conhecer' corresponde que o indivíduo precisa compreender situações e partir delas

atribuir significados. De acordo com ele, a distinção entre ‘aprender’ de ‘conhecer’ é uma forma que auxilia na diferenciação de “aprendizagem” e “maturação”. Na Teoria Piagetina, a interação com a família, amigos e colegas resulta na aquisição de novos conhecimentos e comportamentos, por meio de uma aprendizagem imitativa. A aprendizagem durante essa fase (imitação) não resulta de maturação, mas sim do emprego de estratégias, por exemplo, observar e repetir modelos pré-existentes que atendam e satisfaçam os interesses do aprendiz (criança).

Para Vigotski (1991), aprender exige uma estruturação do pensamento que é gerado pela manifestação da motivação, componente principal da base afetiva-volitiva, que tem como fatores a emoção, a vontade, o desejo, a necessidade e o interesse. Lefrançois (2008) apresenta que o estudo da motivação envolve razões do comportamento e está ligado às emoções do sujeito.

(...) um motivo é uma força consciente ou inconsciente que incita a pessoa a agir ou, algumas vezes, a não agir. Nesse sentido, os motivos são causas, porque, como diz o dicionário, causas são os agentes ou as forças que produzem um efeito ou uma ação.

(...) o estudo da motivação humana envolve outro aspecto: inclui o estudo das razões do comportamento. É importante perceber que os motivos e a motivação estão intimamente ligados às emoções. As emoções estão no centro das causas e razões da maioria das ações humanas. (LEFRANÇOIS, 2008, p.339)

Ainda que construídas por meio de abordagens diferentes, as teorias sociointeracionista (Vigotski) e construtivistas (Piaget) não se eliminam. Seus produtos combinados auxiliam para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem desde os processos primários/básicos às estratégias aplicadas para aprender. Fazendo o uso de metáforas, de um lado da moeda está Vigotski, que considerou ser possível identificar o quanto um ser humano necessita de ajuda/auxílio para a realização de ações/atividades, e do outro lado está Piaget, que descreveu que o ser humano observa pessoas e/ou imita modelos pré-existentes como estratégias de aprendizagem. Ambos os autores descreveram como o pensamento é organizado e estruturado durante as fases do desenvolvimento sob a perspectiva *interacionista-construtivista*, os resultados das interações dos seres humanos com o meio.

Em Vygotsky, a interação social e o instrumento linguístico são decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo, enquanto em Piaget este

último é interpretado a partir da experiência com o meio físico, deixando aqueles fatores em um lugar subordinado. (CASTORINA, 2006, p. 11)

Além disso, Castorina (2006) explica que o processo de desenvolvimento teorizado por Piaget é um mecanismo de equilibração das ações sobre o mundo, diferentemente de Vigotski que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo sua abertura na zona de desenvolvimento proximal.

Assim, a partir de algumas leituras sobre os autores Piaget e Vigotski, elaboramos um quadro comparativo, em que tentamos apresentar algumas divergências e equivalências entre as perspectivas piagetiana e vigotskiana.

Quadro 03: Comparativo entre Piaget e Vigotski

EQUIVALÊNCIAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Salientam a importância de se compreender a gênese dos processos cognitivos; • Valorizam a interação de um ser → indivíduo, com o ambiente; • Entendem que um ser → indivíduo é alguém que atua no processo de seu desenvolvimento. 	
DIVERGÊNCIAS	
PIAGET	VIGOTSKI
<ul style="list-style-type: none"> • O foco de estudo é o <u>desenvolvimento das estruturas lógicas</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • O foco de estudo é a <u>relação existente entre o pensamento e a linguagem e sua implicação</u> no processo de desenvolvimento cognitivo. A linguagem desempenha um papel fundamental na organização do pensamento, pois tem ação sobre o pensamento reestruturando às várias funções psicológicas, por exemplo: memória - formação de conceitos - atenção.
<ul style="list-style-type: none"> • O <u>conhecimento acontece a partir da ação do indivíduo sobre a realidade</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> • O <u>indivíduo interage com a realidade e não apenas age sobre ela</u>. Ele ainda sustenta que é a partir de relações intra e interpessoais que um indivíduo constrói seu conhecimento.
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Enfatiza interação com os objetos</u>; 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Enfatiza a interação social</u>;
<ul style="list-style-type: none"> • A <u>aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento</u> alcançado pelo indivíduo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A <u>aprendizagem propicia o desenvolvimento das funções mentais</u>.

Fonte: elaborado pela autora

Essa pequena análise comparativa, leva-nos em direção de uma relação de compatibilidade entre as teorias de Piaget e Vigotski, pois nenhuma delas implica a aceitação ou rejeição do outro. Porém, essa compatibilidade deve ser compreendida levando em consideração a natureza de cada uma. Na próxima seção, apresentamos um pouco sobre cada uma das concepções construtivista e sociointeracionista no âmbito escolar.

2.3. O CONSTRUTIVISMO E A ESCOLA

Na concepção construtivista, o significado de “aprender” diz respeito de que nós, seres humanos, somos capazes de elaborar uma representação sobre um objeto da realidade ou de um conteúdo. Essa aproximação não é vazia, não inicia do nada, mas a partir de experiências. Dentro da concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, existe o caráter ativo no qual estão envolvidos não apenas o sujeito que aprende, como também, elementos a sua volta. Nessa perspectiva, o aluno precisa ser um sujeito ativo que constrói, modifica e reelabora seus esquemas de conhecimento, para chegar a um objetivo.

O construtivismo representa que nada está pronto, e que o conhecimento não é dado, em nenhuma esfera, como algo acabado. No âmbito filosófico e pedagógico, o construtivismo consiste numa teoria da aprendizagem em que o indivíduo (aluno) participa constantemente do próprio processo de aprendizagem, por meio de experiências epistemológicas e interações constantes com o meio físico.

Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de PIAGET, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que, em PIAGET, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência. Por isso, se parece esquisito dizer que um método é construtivista, dizer que um currículo é construtivista parece mais ainda. (BECKER, 2001, p.72).

No entanto, para Solé e Coll (2006) o construtivismo não é uma teoria, mas sim uma referência explicativa em que apresenta contribuições teóricas, para auxiliar o professor na tomada de decisões durante a elaboração e execução do seu planejamento didático-pedagógico. Os professores devem fazer uso do construtivismo como auxílio, para a reflexão da sua prática docente.

O ensino inspirado no construtivismo tem como base que aprender significa construir novo conhecimento, descobrir novas formas e/ou métodos para significar algo baseado em experiências e conhecimentos pré-existentes. O construtivismo se difere da escola tradicional, pois ele estimula uma forma de pensar em que o

aprendiz (aluno), ao invés apenas de assimilar o conteúdo, ele consegue passivamente reconstruir o conhecimento existente, dando-lhe um significado (novo conhecimento). O entendimento é que o aprendizado do presente que é baseado no passado e dará ao futuro uma nova construção.

Segundo Becker (2001), o professor é uma vítima por acreditar em uma visão epistemológica equivocada ao afirmar que o conhecimento é algo que entra pelos sentidos, ou seja, algo que vem de fora da pessoa, e que se instala independentemente de sua vontade e acaba criando uma “vivência no sujeito”. Para entendermos melhor esse modo do aparecimento da gênese do conhecimento em um indivíduo, recorreremos ao empirismo. Os empiristas são aqueles que pensam que o acontecimento ocorre porque o indivíduo enxerga e escuta, e não porque ele faz uma ação. Logo, o acontecimento será sensível no início e abstrato no final. Becker apresenta alguns exemplos da concepção empirista:

(...) o conhecimento, diz um professor, "se dá sempre via cinco sentidos, de uma ou outra maneira", o conhecimento, diz outro, "se dá à medida que as coisas vão aparecendo e sendo introduzidas por nós nas crianças"; o conhecimento, diz um terceiro, se dá pela reação da pessoa "através de alguns estímulos, a partir de situações estimulantes - na medida em que a pessoa é estimulada, perguntada, incitada, questionada, ela é até obrigada a dar uma resposta"; um quarto docente afirma que "o aluno é como a anilina no papel em branco que a gente tingem: passa para o papel - o aluno elabora, coloca com as próprias palavras". (BECKER, 2001, p.74).

De acordo com Pozo (2002), o construtivismo tem aproximações com posições empiristas, já que o indivíduo aprende por meio de experiências (a aprendizagem é uma construção). Entretanto, a concepção de conhecimento em que se acredita é que o indivíduo já traz algo consigo, na bagagem hereditária para um possível amadurecimento mais tarde, que é chamado de apriorismo. Podemos dizer que aprioristas são todos que pensam que o conhecimento acontece em cada indivíduo que traz consigo em seu sistema nervoso, o programa pronto. Becker, também, apresenta exemplos de falas “aprioristas” dos professores.

Seguem alguns exemplos de falas "aprioristas" dos professores. Um deles afirma: "Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende.". Outro diz: "Ah! Isso é difícil, porque acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar (...) Acho que a pessoa aprende praticamente por si (...)". Um outro afirma: "O conhecimento para a criança (...) é intuitivo, não se ensina, não se transmite.". E um outro diz: "O conhecimento é alguma coisa que a gente tenta despertar no aluno. Ele tem aquela ânsia de conhecer (...)." (BECKER, 2001, p.75).

Assim sendo, é raro quando o professor consegue romper a oscilação entre empirismo e apriorismo, pois ao perceber que a explicação empirista não foi convincente, lançará argumentos aprioristas.

Ao apropriar-se de sua prática, ele constrói -ou reconstrói -as estruturas do seu pensar, ampliando sua capacidade, simultaneamente, em compreensão e em extensão. Essa construção é possível na medida em que ele tem a prática, a ação própria; e, também, na medida em que ele se apropria de teoria(s) suficientemente crítica(s) para dar conta das qualidades e dos limites de sua prática. Essas duas condições são absolutamente indispensáveis para o avanço do conhecimento, para a ruptura com o senso comum na explicação do conhecimento. (BECKER, 2001, p.75-76).

Contudo, é importante ressaltar que os professores não devem confundir o construtivismo com a falta de disciplina e direcionamento. O papel do docente é auxiliar/ajudar o aluno a perceber as incoerências no seu entendimento. Para isso acontecer, é preciso que os professores respeitem os alunos e vice versa. Porém, o respeito não é algo imposto de forma hierárquica, preferivelmente, deveria ser algo construído e oferecido ao professor, por seus alunos, que o consideram merecedor.

Logo, o papel de um ensino construtivista apresenta algumas considerações, a saber: (1) o conhecimento prévio do aluno é importante e relevante para o processo de ensino; (2) o papel do professor é ajudar o aluno para a construção do seu próprio conhecimento; (3) as estratégias de ensino devem ser planejadas para fazer com que os alunos adotem ideias novas; (4) o trabalho prático auxilia para a construção do conhecimento por meio de experiências. Desse modo, para termos um ensino na perspectiva construtivista é necessário que aluno, conteúdo e professor estejam em total harmonia e interação.

A partir disso, a concepção construtivista de acordo com a epistemologia genética de Piaget apresenta que o conhecimento não está no objeto, no meio físico ou social, ou na cabeça do professor com relação ao aluno e vice versa. Mas, o conhecimento ocorre, por meio do processo de interações entre: sujeito e objeto; sujeito e sociedade; organismo e meio. A epistemologia de Piaget está centrada na relação e/ou ação (ponto que faz ligação) do sujeito com o objeto e mutuamente.

2.4. O SOCIOINTERACIONISMO E A ESCOLA

Aprendizagem em Vygotsky é um processo de apropriação de conhecimentos, habilidades, signos, valores, que engloba o intercâmbio ativo do sujeito com o mundo cultural onde se está inserido. (NUNES; SILVEIRA, 2011, p110)

Segundo a vertente sociointeracionista, o processo de ensino/aprendizagem está constituído, por meio de conteúdos estruturados por intermédio de uma interação social, que tem por intenção o desenvolvimento cognitivo social, cultural e histórico do aluno. Para Vigotski, a aprendizagem se desenvolve por meio da interação (aluno-meio), como apresentado anteriormente. Com o propósito de que a interação ocorra, é preciso que o professor faça a mediação. Por exemplo, (1) o professor precisa observar o que incentiva, instiga e estimula o aluno para a aprendizagem; (2) o professor precisa entender que cada conhecimento já construído e estabelecido (prévio) pelo aluno poderá servir de base/suporte para a construção de novos; (3) o professor precisa ter a consciência da fase do desenvolvimento cognitivo que o aluno se encontra para poder selecionar os conteúdos que pretende trabalhar em sala de aula; (4) o professor precisa ser o principal incentivador da criança em sala de aula para o desenvolvimento da interação social.

Vigotski apresenta dois tipos de conceitos de aprendizagens, a saber: (1) espontâneos; (2) científicos. Os conceitos da aprendizagem do tipo “espontâneo” são adquiridos nas atividades do dia a dia das crianças, tendo a família como auxiliares dessa etapa, em que os membros dela apresentam a função dos objetos. Os conceitos da aprendizagem do tipo “científico” são adquiridos por meio do ensino, por exemplo, conceitos matemáticos envolvendo números, ou conceitos da língua, envolvendo verbos, substantivos, adjetivos. De acordo Nunes e Silveira (2011), é preciso compreender a interdependência entre os conceitos (espontâneos e científicos), pois sem a influência do ensino, os conceitos do tipo espontâneo não chegariam a formar-se em conceitos do tipo científico e vice versa.

2.5 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

A partir do que foi exposto nos subcapítulos anteriores, destaca-se que com base em todas as habilidades iniciais é que o conhecimento começará a se formar. Ao nascer, a criança não tem consciência do mundo e dos objetos, tem apenas preferência para a recepção de estímulos. Será o exercício de suas capacidades que permitirá desenvolver novas configurações e habilidades para a construção do conhecimento.

O conhecimento escolar apresenta especificidades no processo de aprendizagem, como uma atividade educativa institucionalizada, pois é pela aprendizagem escolar que ocorrerá a apropriação dos bens culturais, de conhecimentos para atuação técnica e de valores éticos e morais de forma sistematizada. Para a construção do conhecimento escolar, é necessária a presença dos sujeitos sociais, professor e aluno e por meio de intervenções didático-pedagógicas (práticas escolares), serão gerados os elementos epistemológicos definidores para esse conhecimento.

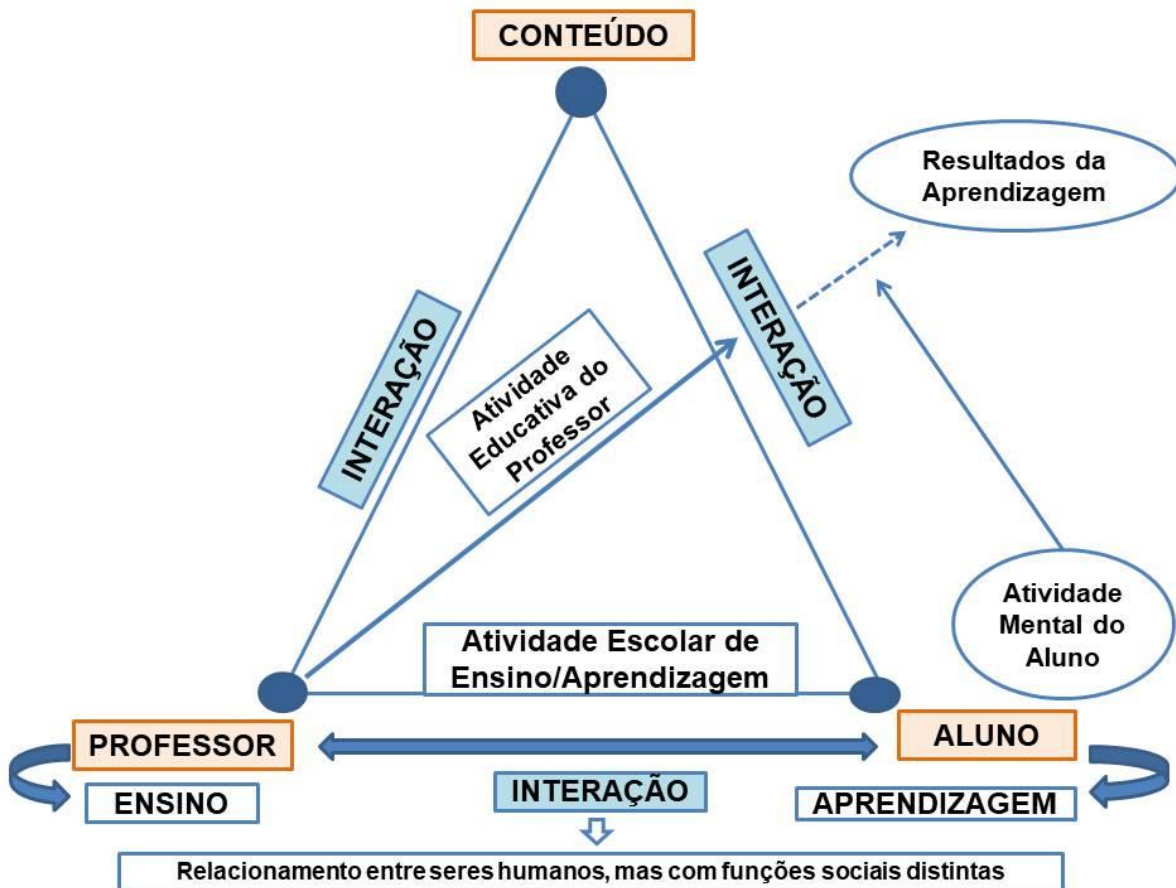
Uma das funções dos professores é auxiliar para que as informações sejam transformadas em conhecimento. Para tanto, essa tarefa que é parte da prática docente não é tão simples, pois os alunos possuem dificuldades de se apropriar do conhecimento dado e, assim não conseguem organizar o pensamento. Entendemos que essas dificuldades não sejam resultantes de um sistema de ensino tradicional, como já apresentado na introdução deste texto, o ensino tradicional é aquele voltado totalmente para “decoreba de conteúdo”, o aluno simplesmente decora para reproduzir na avaliação e horas depois esquece, e esse conteúdo acaba sendo vazio, sem sentido.

O confronto direto com o objeto possibilita que o aluno faça a construção do conhecimento, de tal forma que ele consiga compreender suas relações internas e externas. Tal procedimento deve permitir que o aluno estabeleça relações de causa e efeito. Logo, quanto maior for a abrangência dessas relações, melhor será a capacidade de compreensão do aluno.

A interação entre aluno e conteúdo dá origem ao conhecimento, mas para que isso, ocorra, é preciso à mediação do professor por meio do ensino, para atingir determinados propósitos. A partir disso, adaptamos o esquema do chamado

triângulo didático, tendo como base a obra de Coll (2003) para podermos representar o processo de ensino/aprendizagem no contexto escolar:

Figura 03: Triângulo Didático



Fonte: adaptação feita pelo Grupo INOVAEDUC.

De acordo com Coll (2003), o esquema pode ser considerado como um postulado básico da concepção construtivista, pois representa os processos escolares de ensino/aprendizagem que têm 3 elementos: (1) conteúdo, (2) professor e (3) aluno. É importante ressaltar que esse esquema (triângulo didático) é apenas uma simplificação e está longe de apresentar a riqueza das diferentes teorias, modelos e paradigmas referentes ao processo de ensino/aprendizagem escolar.

Para que o professor possa auxiliar no processo de construção do conhecimento é preciso compreender as interferências, os interesses, as contradições, os conflitos que perpassam a sociedade, a escola e, em especial a organização do ensino. Essa compreensão, aliada às ações pedagógicas, é

imprescindível para que os sujeitos (professor e aluno) possam atuar e interferir de forma concreta na realidade objetiva.

(...) a orientação do professor, isto é, o ensino, aparece como uma ajuda ao processo de construção de significados e de atribuição de sentido que caracteriza a aprendizagem escolar. Trata-se de uma ajuda necessária, pois sem ela, talvez seja improvável que o processo construtivo se oriente na direção de uma maior proximidade e de uma maior compatibilidade dos significados efetivamente construídos pelo aluno com os significados culturais de tais conteúdos; porém, é somente uma ajuda, porque a ação educativa e instrucional do professor não pode substituir o processo de construção que, de maneira essencialmente pessoal, o aluno terá que realizar para assimilar os conteúdos escolares. Sendo assim, a relação entre essa ajuda e os resultados de aprendizagem não é linear nem mecânica, mas aparece sempre mediada pela atividade mental construtiva do aluno. (COLL, 2003, p.23, grifos nosso)

Assim, o princípio da ajuda educativa que o autor menciona é a articulação e combinação entre a observação e análise das atividades escolares de ensino e aprendizagem que o professor oferece para seus alunos durante o processo de construção do conhecimento. O princípio da ajuda educativa concentra à atenção nas relações representadas no triângulo didático: a atividade mental construída pelo aluno, a ação educativa e instrucional do professor e os conteúdos escolares.

Além disso, a estrutura do conteúdo precisa ser significativa para que o aluno consiga estabelecer uma relação entre o conteúdo novo com o previamente já existente. É preciso que o aluno assuma a importância sobre o sentido da construção do seu próprio conhecimento, para isso ele precisa ter um esforço especial, intencional e favorável para aprender o novo conteúdo tendo como base o antigo.

Figura 04: Esquema dos saberes



Fonte: elaborado pela autora

O conhecimento escolar não é construído apenas pelo conhecimento científico, existem outros saberes que fazem parte da formação/constituição do sujeito, por exemplo, o saber social. Uma das funções da escola é fazer com que os alunos tenham contato com o conhecimento científico, e a partir dele, desenvolvam uma visão de mundo compatível com esse conhecimento. O conhecimento ensinado na academia (universidade) não deve ser ensinado de forma literal para os alunos da Educação Básica. Para isso, precisa ocorrer a transposição didática, que é o trabalho que o professor tem em transformar o saber sábio (conhecimento científico) em um objeto de estudo. Assim, por meio da atividade didática o professor precisa fazer com que o aluno compreenda determinado conteúdo. Para explicarmos melhor o significado do termo “transposição didática”, apresentamos a concepção do autor:

Um conteúdo do saber, que é destinado ao saber a ser ensinado, sofre um conjunto de alterações no sentido de adaptar com mais eficiência seu lugar entre os objetos da educação. Esse ‘trabalho’ que acontece com o saber a ser ensinado é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39)

Assim, o conhecimento que o sujeito “pretende” construir sobre a realidade não é constituído por cópias, ele tem origem e se desenvolve a partir da interação entre sujeito e objeto. Portanto, o conhecimento é o resultado da organização das ações do sujeito.

Para avançar no detalhamento desse processo de construção do conhecimento por parte dos alunos, apresentamos no próximo capítulo as tipologias de estratégias de aprendizagem de acordo com a literatura da área.

3. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Atualmente um dos problemas mais graves do Ensino Médio Brasileiro não é a evasão escolar, mas sim o alto índice de repetência dos estudantes. Isso ocorre por vários motivos, seja pela mudança (troca) de escola (Ensino Fundamental para o Ensino Médio), ou até mesmo por ter que conciliar a escola com o trabalho. Após, repetirem o ano, os alunos experimentam o sentimento da desesperança e alguns acabam por abandonar a escola. O fracasso da Escola Pública Brasileira se reduz em inabilidades técnicas ou características dos alunos, logo é preciso resgatar o compromisso e a responsabilidade da escola para com o seus alunos, qualificando a instrução para ensinar eles a aprenderem, levando em conta variáveis psicológicas e cognitivas que afetam o processo de ensino/aprendizagem, além da relação professor/aluno. (BORUCHIVITH, 1993).

A intenção desse capítulo é descrever sobre as estratégias de aprendizagem, que os métodos usados por alunos para auxiliarem na construção do conhecimento escolar. O termo “estratégia” significa a arte de liderar/comandar, que vem de origem militar. Atualmente, esse termo “estratégia” é utilizado com frequência no ambiente empresarial, pois se refere a uma forma de pensar no futuro. No entanto, não é apenas nesse âmbito, que o termo está presente, no ambiente escolar ele também aparece classificado como: estratégias de aprendizagem ou de ensino.

Além disso, ocorre frequentemente a confusão entre estratégias de aprendizagem, com estilos de aprendizagem, pois antes da definição desta dissertação de mestrado, algumas dúvidas e inquietações pessoais surgiram. Estratégias de Aprendizagem são os procedimentos utilizados por alunos para auxiliá-los a aprender, já os estilos de aprendizagem são os comportamentos dos alunos. Por exemplo, em um grupo de alunos, mais de um poderá fazer uso da mesma estratégia de aprendizagem. No entanto, cada aluno possui um estilo de aprendizagem único. Um dos motivos pela escolha por esse foco de pesquisa “estratégias de aprendizagem” foi por questões pessoais, pois ao longo de minha jornada acadêmica foi preciso fazer o uso de diferentes estratégias, em especial a de leitura em voz alta, já o estilo de aprendizagem é do tipo reflexivo, pois preciso pensar e refletir sobre determinado assunto/conteúdo e, na maioria das vezes, individualmente. Assim, o foco deste capítulo são as “estratégias de aprendizagem” e está organizado nas seguintes seções: (1) o que são estratégias de aprendizagem;

(2) Tipos de Estratégias de Aprendizagem; (3) Relação entre as estratégias e os aspectos motivacionais.

3.1. O QUE SÃO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM?

Falar sobre essa temática aprendizagem não é uma tarefa fácil. Tendo em vista, que estão em jogo diversos aspectos que envolvem esse assunto. E falar sobre estratégias de aprendizagem é falar de algo novo que aos poucos está amadurecendo e se constituído no âmbito da literatura, das pesquisas e dos trabalhos acadêmicos. É de extrema importância que os alunos consigam estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos/assuntos já ensinados. Esse objetivo pode ser atingido, por meio de fórmulas metodológicas, mas para entendermos melhor esse assunto, precisamos fazer alguns questionamentos. O que são estratégias de aprendizagem? Qualquer aluno pode fazer o uso delas? Esse uso é obrigatório? Muitas vezes o aluno não se dá por conta que esse procedimento (estratégia) que ele utiliza para determina disciplina, pode auxiliá-lo para outra e tornar-se uma estratégia fixa (hábito) durante o seu processo de aprendizagem.

(...) as estratégias são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta fixada. (POZO, 2002, p. 235)

(...) a estratégia se compõe de técnicas previamente aprendidas, mas não pode se reduzir simplesmente a uma série de técnicas. As estratégias requerem recursos cognitivos disponíveis para exercer o controle além da execução dessas técnicas, requerem, além disso, um certo grau de reflexão consciente ou metac conhecimento, necessário principalmente para as tarefas essenciais: a seleção e planificação dos procedimentos mais eficazes em cada caso e a avaliação do sucesso ou fracasso obtido após a aplicação da estratégia. (POZO, 2002, p.237, grifos nosso).

Segundo Pozo (2002), uma estratégia é o uso intencional e planejado de uma sequência composta por procedimentos e orientada para alcançar um propósito, uma meta. Monereo (2003) apresenta uma definição semelhante a de Pozo, para ele estratégia de aprendizagem é um processo de tomada de decisões consciente e intencional para atingir determinado propósito de aprendizagem. Logo, é preciso ter um domínio técnico para ter domínio estratégico. A estratégia requer o uso de etapas, a saber: (1) fixar o objetivo ou a meta da estratégia; (2) selecionar uma

estratégia; (3) aplicar a estratégia; (4) avaliar a realização dos objetivos. (POZO, 2002).

A partir do paradigma construtivista, a ideia de estratégia tem relação com a ordem da “compreensão”. A estratégia é uma forma de alcançar determinado objetivo de uma tarefa/atividade e tem um vínculo direto com a competência, ou seja, a ação (caminho) que mobiliza o aluno a chegar a tal resultado, ao invés do desempenho propriamente dito. Podemos pensar a estratégia como um jogo de xadrez, pois é preciso estimular e desenvolver o pensamento estratégico dos jogadores e, no jogo, eles têm estratégias bem definidas, para conseguir pensar nos movimentos que suas peças precisam, jogadas.

Sabemos que nenhuma pessoa é igual à outra, pois são diferentes em vários aspectos, uns mais sensíveis e outros nem tanto, é o caso da aprendizagem. Cada ser é único, por isso não podemos compreender como cada pessoa aprende se tivermos, como base apenas teorias da educação, pois a maioria delas têm a aprendizagem como um processo vivenciado por todos da mesma maneira. Logo, as teorias procuram o que os indivíduos têm em comum quando aprendem. É importante sabermos diferenciar estratégias de aprendizagem de estilos de aprendizagem. As estratégias, como apresentadas ao longo deste capítulo são os procedimentos utilizados por alunos com a intenção de aprender determinado conteúdo, já os estilos de aprendizagem são as características pessoais do indivíduo (aluno).

De acordo com Cavelluci (2006), os estilos de aprendizagem são características que dominam como o indivíduo (aluno) recebe e processa as informações para a construção da aprendizagem. Além disso, os estilos são passíveis para serem desenvolvidos, isto é, alguns indivíduos (alunos) procuram focar mais em fatos e dados, enquanto outros preferem teorias e modelos matemáticos. Também, é possível que alguns indivíduos tenham a preferência por informações visuais, por exemplo, figuras, diagramas/esquemas. Enquanto, outros conseguem a partir de informações verbais. (CAVELLUCI, 2006, Apud FELDER, 2002). O autor define quatro dimensões de estilos de aprendizagem:

Quadro 04: Dimensões de Estilos de Aprendizagem

ATIVO-REFLEXIVO	RACIONAL-INTUITIVO	VISUAL-VERBAL	SEQUENCIAL-GLOBAL
<ul style="list-style-type: none"> • Os estilos ativos estão ligados à compreensão das informações de forma mais eficiente. Por meio de discussão, aplicação de conceitos e/ou explicando para outras pessoas. Além disso, os indivíduos que utilizam esse estilo gostam de trabalhar em grupos; • Os indivíduos que apresentam estilos reflexivos precisam de um tempo sozinhos para pensarem sobre as informações recebidas. Além disso, preferem os trabalhos individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os indivíduos que apresentam estilos racionais gostam de aprender fatos, pois são mais detalhistas, e memorizam fatos com facilidade. Possuem facilidade em trabalhos práticos; • Os estilos intuitivos estão presentes em indivíduos que preferem descobrir possibilidades e relações. Além disso, sentem-se confortáveis em lidar com novos conceitos, abstrações e fórmulas matemáticas. (rápidos e inovadores). 	<ul style="list-style-type: none"> • Os estilos visuais estão presentes em indivíduos que se lembram do que viram, por exemplo, figuras, diagramas, filmes e demonstrações. (memória fotográfica); • Os indivíduos que têm os estilos verbais acabam tirando maior proveito das palavras, ou seja, explicações orais e/ou escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os estilos sequenciais estão presentes nos indivíduos que preferem caminhos lógicos. Além disso, aprendem melhor os conteúdos apresentados de forma linear e encadeada; • Os indivíduos que apresentam estilos globais lidam aleatoriamente com conteúdos, compreendendo-os por “insights”. No entanto, depois que montam a visão geral, possuem dificuldades para explicar o caminho que utilizaram.

Fonte: esquema adaptado (CAVELLUCI, 2006, Apud FELDER, 2002) e elaborado pela autora.

Assim, identificamos a diferença entre estratégias de aprendizagem e estilos de aprendizagem, como sendo estratégias procedimentos que os alunos utilizam para auxiliá-los no processo de uma aprendizagem autônoma e os estilos como sendo (comportamentos) próprios de cada indivíduo. Logo, para cada estilo de aprendizagem aluno poderá fazer o uso de uma ou mais estratégias de aprendizagem. Além do mais, precisamos entender que a autorregulação da aprendizagem é a identificação de como os estudantes vão se tornando os responsáveis pelos seus próprios processos de aprendizagem. Zimmerman (2013) define como os estudantes atuam nos níveis comportamental, metacognitivo, motivacional, e em relação aos seus processos de aprendizagem dos conteúdos escolares. Para o nível comportamental os estudantes procuram selecionar, estruturar e criar ambientes que beneficiam o processo de aprender; para o nível metacognitivo os alunos utilizam estratégias para planejar, organizar, automonitorar e autoavaliar suas aprendizagens; e para o nível motivacional os alunos se sentem autoeficazes, autônomos e competentes para aprender em diferentes tarefas.

As principais características de um estudante autorregulado são: papel ativo e consciente durante o processo de aprendizagem e utilização de estratégias aliadas a metacognição (Zimmerman, 2002). A metacognição

pode ser definida como a consciência e o controle que o sujeito possui de seu próprio conhecimento e atividade cognitiva (Lopes da Silva, 2004). (AVILA, FRISON E VEIGA SIMÃO, p. 64, 2015)

De acordo com as autoras Avila, Frison e Veiga Simão (2015), um dos locais aptos para os alunos desenvolverem a sua metacognição é na escola por meio do ensino de estratégias, pois elas favorecem a aprendizagem dos alunos.

3.2. TIPOS DE ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Existem diversas tipologias sobre Estratégias de Aprendizagem de acordo a literatura especializada da área da Educação. No entanto, pretendemos utilizar as tipologias de Pozo (2002) e Monereo (2003). Para Pozo as estratégias estão classificadas em três categorias, a saber: (1) repetição; (2) elaboração; (3) organização.

A **Estratégia de Repetição** está ancorada em uma aprendizagem por associação, que tem utilidade reproduzir de forma eficaz um material. Além disso, tem como objetivos repetir e apoiar, ou seja, a repetição simples (técnica repetir) e o apoio à repetição/seleção (técnicas: sublinhar, destacar, copiar).

A **Estratégia de Elaboração** tem por base uma aprendizagem por reestruturação pode ser classificada em simples, que tem por objetivo um significado externo (técnicas: palavra-chave, imagem, rimas, códigos), ou complexa, que tem por objetivo um significado interno (técnicas: formar analogias, ler textos).

A **Estratégia de Organização**, também tem por base uma aprendizagem por reestruturação, e tem como objetivos classificar (técnica: formar categorias) e hierarquizar (técnicas: formar redes de conceitos/mapas conceituais, esquemas, identificar estruturas).

Monereo se diferencia de Pozo ao utilizar o termo “uso estratégico”. O autor apresenta 04 tipos de usos, a saber: (1) reprodutivo; (2) elaborativo; (3) organizativo; (4) epistemológico.

O **Uso Estratégico Reprodutivo** é quando o aluno utiliza técnicas como a recitação, toma notas em aulas, realiza cálculos. Esse uso é composto por procedimentos relacionados à repetição.

O **Uso Estratégico Elaborativo** é composto por procedimentos/técnicas como sublinhado, resumos, e quando consciente tenta estabelecer conexões semânticas entre as ideias.

O **Uso Estratégico Organizativo** é para reorganizar ou rearticular a informação original com a aplicação/auxílio de procedimentos mais “sofisticados” como os mapas de conceitos, diagramas e produções escritas.

O **Uso Estratégico Epistemológico** é para a criação de um novo conhecimento relacionado aos problemas propostos, os procedimentos utilizados são formulações de hipóteses, identificação de evidências, associação de ideias e análise crítica.

A seguir apresentamos um quadro simplificado e comparativo das tipologias de estratégias de aprendizagem de acordo com os autores Pozo e Monereo.

Quadro 05: Estratégias de Aprendizagem

TIPOLOGIAS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO A LITERATURA				
POZO (2002)			MONEREO (2003)	
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	TÉCNICAS	USOS ESTRATÉGICOS	OBJETIVOS/TÉCNICAS
REPETIÇÃO	Realizar uma Repetição Simples (reprodução eficaz de um material, por meio da informação verbal ou técnicas rotineiras).	<ul style="list-style-type: none"> • Repetir 	REPRODUTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um poema para depois poder recitá-lo; • Escrever notas em aulas; • Realizar cálculos
	Realizar um apoio à repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Sublinhar; • Destacar; • Copiar. 		
ELABORAÇÃO	Realizar uma Elaboração Simples , com significado externo (proporciona uma estrutura do material a ser estudado)	<ul style="list-style-type: none"> • Palavra-Chave; • Imagens; • Rimas; • Códigos. 	ELABORATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um texto para compreender as ideias; • Resumir ideias principais de um texto • Traduzir um código verbal para um numérico, mantendo o significado inicial
	Realizar uma Elaboração Complexa , com significado interno (construção de	<ul style="list-style-type: none"> • Formar analogias; • Ler Textos. 		

TIPOLOGIAS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ACORDO A LITERATURA				
POZO (2002)			MONEREO (2003)	
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS	TÉCNICAS	USOS ESTRATÉGICOS	OBJETIVOS/TÉCNICAS
	significados)			
ORGANIZAÇÃO	Realizar uma Organização de Classificação para proporcionar um significado a um material.	<ul style="list-style-type: none"> • Formar categorias 	ORGANIZATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um conjunto de textos para produzir um; • Escrever um texto argumentativo para defender um ponto de vista; • Reorganizar e representar um conjunto de dados para que se possa operar com eles
	Realizar uma Organização de Hierarquização para proporcionar a criação de estruturas conceituais para estabelecer relações de significados.	<ul style="list-style-type: none"> • Formar redes de conceitos; • Mapas conceituais; • Identificar estruturas. 		
			EPISTEMOLÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um conjunto de obras do mesmo estilo para escrever igual; • Construir conhecimentos a partir dos conflitos e demandas criadas por meio da escrita de um ensaio • Inventar um problema c/que cumpra com funções determinadas

Fonte: adaptado Pozo (2002, p.242) e Monereo (2003, p.72) e elaborado pela autora

Além das estratégias, a nova cultura da aprendizagem também apresenta funções procedimentais (capacidades). Por exemplo: (1) aquisição da informação – incorporação de novas informações à memória; (2) interpretação da informação – tradução da informação para um código ou formato; (3) análise da informação – interferência e conclusões do material (comparação de dados com modelos); (4) compreensão e organização conceitual – relações conceituais entre os elementos do material e entre os conhecimentos prévios; (5) comunicação que é planejada em função do interlocutor. Além disso, para fechar essa ideia, apresentamos a metáfora utilizada por Pozo (2002) sobre a relação aluno e estratégia de aprendizagem:

(...) uma estratégia se compõe de técnicas combinadas de forma deliberada para alcançar um determinado propósito de aprendizagem. Tanto os elementos componentes como seu uso estratégico devem ser treinados se quisermos que os aprendizes, além de jogadores, sejam treinadores de si mesmos. (POZO, 2002, p. 244, grifos nosso)

No ritmo da mudança tecnológica e científica em que vivemos, ninguém pode prever quais os conhecimentos específicos que os cidadãos precisarão dominar dentro de 10 ou 15 anos para poder enfrentar as demandas sociais que lhes sejam colocadas. O sistema educacional não pode formar especificamente para cada uma dessas necessidades; porém, pode formar os futuros cidadãos para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem (POZO, 2004, Apud POZO E POSTIGO, 2000)

A partir das ideias de Pozo, as estratégias de aprendizagem fazem parte de uma nova cultura, pois nessa nova perspectiva os alunos serão seus próprios treinadores. No entanto, só poderá ocorrer se os professores oportunizarem e auxiliarem os alunos, fazendo com que eles abram novos espaços mentais (nova zona de desenvolvimento proximal), por meio de problematizações.

(...) é imprescindível ensinar aos alunos estratégias que o auxiliem a aprender efetivamente. Elas são ações de ordem cognitiva e comportamental desempenhadas por um estudante durante sua aprendizagem com o intuito de potencializar qualitativamente a codificação do novo conhecimento na memória de Longa Duração. São consideradas um saber de ordem processual, pois representam o conhecimento do como fazer, como estudar e como aprender (MACIEL, 2012, Apud WEINSTEIN; MAYER, 1986).

Por isso, a nova cultura da aprendizagem exige um novo perfil de aluno e de professor, exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade, uma mudança nas concepções profundamente arraigadas de uns e de outros sobre a aprendizagem e o ensino para encarar essa nova cultura da aprendizagem (POZO, 2004, Apud POZO E PÉREZ ECHEVERRÍA, 2001).

De acordo Tapia e Fita (2000) as estratégias de aprendizagem deveriam ser incorporadas à prática docente com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos. Todavia, é coerente e válido que o professor apresente e tenha consigo os diferentes modos/formas de se abordar e dar sentido às novas informações. Isto é, ensinar o aluno a ser autônomo de sua própria aprendizagem. Para que exista um ensino eficaz das estratégias depende muitas vezes da conduta do professor, ele tem influência na forma como os alunos estudam. Isso também acontece quando o docente não auxilia ou aconselha seus alunos, como eles devem estudar. Monereo (2003) apresenta alguns aspectos do comportamento do professor, que influenciam no modo de como os alunos enfrentam a aprendizagem são eles: (1) a forma como o professor apresenta os temas; (2) o clima afetivo que promove; (3) os tipos de problemas/interrogações que propõem; (4) as modalidades de interação que

favorece; (5) as formas de avaliação. Outro requisito para o ensino de estratégias é que elas devem ser integrarem às unidades das programações curriculares dos diferentes componentes, de forma que se destaquem em suas presenças, aplicações e transferências.

Assim, as estratégias devem ser ensinadas aos alunos com a intenção de auxiliá-los em todos os momentos da aprendizagem, que se fizerem necessários. Desta forma, o aluno saberá utilizar cada estratégia de aprendizagem, de modo que cada uma favoreça a regulação do próprio comportamento em relação ao seu estado motivacional. Na próxima seção, abordamos a relação entre as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais.

3.3. RELAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E OS ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Para que o aluno faça uso de estratégias de aprendizagem é preciso levar em consideração sua motivação, ou seja, o que motiva ele a usar estratégias. Utilizar estratégias de aprendizagem requer esforço, logo deve estar relacionada aos interesses e/ou as necessidades do aluno em aprender. Além disso, a motivação tem papel fundamental para que o aluno mantenha a qualidade do seu esforço empregado durante uma atividade/tarefa, pois se o aluno está motivado a aprender, ele não desperdiçará em momento algum tempo e empenho. De acordo Boruchivith (2007) existem intervenções nas Estratégias de Aprendizagem, podemos considerar algumas delas como sendo intervenções motivacionais. Por exemplo:

As intervenções em Estratégias de Aprendizagem podem ser de vários tipos: cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas. As intervenções do tipo cognitivo são voltadas para o trabalho com uma ou mais estratégias de aprendizagem específicas (sublinhar, anotar). As do tipo metacognitivo são orientadas para apoiar os processos executivos de controle, como o planejamento, o monitoramento e a regulação dos processos cognitivos e do comportamento, já que o aumento do conhecimento metacognitivo vem sendo pensado como uma forma de se desenvolver o controle executivo. As intervenções do tipo afetivo destinam-se a controlar, modificar e eliminar estados internos do estudante, que possam ser incompatíveis com o bom processamento da informação. Em geral, predomina, nas investigações mais recentes, a intervenção do tipo mista, na qual atividades voltadas para o progresso cognitivo, o desenvolvimento metacognitivo, a promoção e a manutenção de um estado interno satisfatório para a aprendizagem são utilizadas de forma combinada. (BORUCHIVITH, 2007, p.158, grifos nosso).

Boruchivith (2007) apresenta quatro tipos de intervenções em Estratégias de Aprendizagem, a saber: cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas. Vamos nos aprofundar nas intervenções afetivas que são controlar, modificar e eliminar o estado/equilíbrio pessoal do aluno. Para isso, precisamos definir alguns condicionantes pessoais para a motivação do aluno, entre eles estão as metas, elas afetam as ações/attitudes dos alunos, cada conjunto de metas engloba diferentes tipos de comportamentos. Segundo Tapia e Fita (2000), os grupos de metas são: (1) *aprender algo que faça sentido* – construir novos significados e ter o domínio de novas habilidades; (2) *preservar a própria imagem*, em alguns casos os alunos preservam sua imagem diante dos demais colegas e professores, evitando constrangimentos de “sair-se mal”, sejam realizando perguntas, em qualquer atividade ou avaliação, por isso, os alunos se esforçam ao máximo; (3) *conseguir algo externo*, em alguns casos os alunos querem apenas realizar tarefas e estudar para determinadas disciplinas/conteúdos que tenham utilidade prática; (4) *agir com autonomia*, em alguns casos os alunos aceitam realizar determinada tarefa, para agradar pais/professores, e não porque querem aprender de fato. Esse conjunto de metas está sempre presente (ou quase sempre) na vida escolar dos alunos, seja em sala de aula, nas atividades escolares em geral, ou estudos em casa. Geralmente, ocorre um índice diferente de variação em cada uma, e como elas afetam os alunos.

Assim, chegamos à discussão a respeito das classes de Motivação. A primeira classe está relacionada com a tarefa – *Motivação Intrínseca*, ou seja, é a própria matéria de estudos que desperta no indivíduo uma atração que dá ao aluno o impulso para aprofundar-se e conseguir vencer os obstáculos que surgem no processo de aprendizagem.

Na segunda classe, temos a *Motivação relacionada com o “eu”* (autoestima). Nessa classe, existem muitos aspectos afetivos e relacionais, por exemplo, os êxitos e fracassos que os alunos têm durante o processo de aprendizagem, que definirão um conceito pessoal. Ou quando os alunos conseguem aprender algo, eles formam uma imagem pessoal positiva, na mente, que auxiliarão para futuras aprendizagens.

A terceira classe, temos a *Motivação centrada na valorização social* é aquela que só o indivíduo que precisa ter uma satisfação afetiva, melhor dizendo uma aceitação dos outros (aprovação de pessoas/grupos sociais). Geralmente essa motivação ocorre por meio de relações de dependência. E para a quarta e última

classe, temos a *Motivação por meio de recompensas externas – Motivação Extrínseca*. Por exemplo, as recompensas externas são prêmios, dinheiro, presentes que os alunos ganharão se conquistarem tais objetivos/aprendizagens.

Portanto, o uso de estratégias de aprendizagem requer os esforços dos alunos, e para eles isso terá sentido quando tiverem a noção de sua importância. Logo, a relação entre as estratégias e os aspectos motivacionais vai ao encontro das necessidades da capacidade emocional e do estado/equilíbrio pessoal do aluno, pois diante das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos e dos problemas afetivos dos alunos, as expectativas para o uso das estratégias são favoráveis para o desempenho deles. Nesse caso, tendem a apresentar maior o nível de persistência e de esforço para encontrarem e definirem quais estratégias são adequadas e que se encaixam com seus estilos de aprendizagem, além de serem a solução para a elaboração das tarefas escolares, sejam elas simples ou complexas.

4. CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA VEICULADA EM PERIÓDICOS NACIONAIS SOBRE O ASSUNTO “APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO”

Neste capítulo, apresentamos um Estudo de Revisão de Literatura Especializada da área de Educação sobre o assunto “**Aprendizagem Escolar no Ensino Médio**”, o capítulo está estruturado em 07 seções e a sua intenção é apresentar os aspectos referentes a essa temática que estão presentes nas produções acadêmicas publicadas em periódicos nacionais do Brasil.

O processo de ensino/aprendizagem é um importante mecanismo na formação social do aluno, pois possibilita que este se torne um sujeito atuante no mundo, capaz de refletir e compreender as constantes mudanças da sociedade. A educação escolar e principalmente o professor tem um importante papel neste processo de formação do aluno como indivíduo social. O professor deve ser um profissional da educação que elabora aulas e materiais criativos com conhecimentos teóricos e críticos

A aprendizagem inclui todas as mudanças motivacionais e de desempenho resultantes da estimulação e da experiência, ela tem a função de aumentar a diferenciação e eficiência perceptuais e cognitivas. De acordo Piaget e Greco (1974), a aprendizagem é um processo adaptativo, que se desenvolve no tempo, em função das respostas apresentadas pelo indivíduo, ela está relacionada com a mudança, a significação e a ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Segundo Nunes e Silveira (2011), a aprendizagem é um processo fundamental para o desenvolvimento do homem, como espécie e como “ser” que através milhares de anos avançou de uma realidade primitiva para construir civilizações, descobrir e construir conhecimentos científicos, além de viver e aprender novas formas de interações sociais.

4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA

Para elaborar o Estudo de Revisão de Literatura Especializada (ERLE), utilizamos fontes de informação do tipo documentos, a saber, artigos publicados em

periódicos acadêmico-científicos (PAC) nacionais. Para a realização da coleta dos artigos, utilizamos o Portal Scielo (biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros), ou os sites dos periódicos. Para a seleção dos PAC, acessamos a Plataforma Sucupira e extraímos as listas dos Qualis/CAPES A1 e A2 da área Educação totalizando 501 periódicos registrados, para a definição deles, excluimos aqueles com registros repetidos, estrangeiros e aqueles específicos de alguma área/temática. Logo, estabelecemos o nosso recorte em 25 PAC da área Educação, classificados nos estratos A1 e A2 do Qualis/CAPES de acordo a Plataforma Sucupira – Quadriênio 2013-2016.

Para o nosso ERLE, realizamos 4 tipos de coletas, com critérios diferentes. A primeira tinha como critério coletar todos os artigos publicados entre os anos de 2013 a 2017, que mencionavam no título e/ou resumo e/ou palavras-chave o termo "aprendizagem", e a partir dessa primeira etapa foram identificados 780 artigos. A segunda coleta teve como critério selecionar dos 780 artigos, apenas aqueles que estudavam/pesquisavam algum aspecto/característica sobre Aprendizagem e consequentemente excluir o restante, que apenas mencionavam o termo para contextualização, ou tinham como secundário, logo a quantidade ficou em 229 artigos. Na terceira etapa, selecionamos dos 229 artigos aqueles que estudavam/pesquisavam algum aspecto/característica da Aprendizagem Escolar da Educação Básica e realizamos a exclusão de artigos que falavam da Educação Superior, Docência ou Aprendizagem Humana de maneira geral, totalizando 134 artigos. Para a quarta e última etapa de coleta, selecionamos somente os artigos sobre Aprendizagem escolar no Ensino Médio, totalizando 40, dos 134 textos, para a nossa amostra.

Na próxima página, elaboramos um quadro síntese de informações. que apresenta a quantidade de artigos identificados, selecionados e amostrados (divididos em: relatos de pesquisas empíricas e ensaios teórico-conceituais) Esse quadro representa a nossa coleta de artigos em PAC, parte operacional do ERLE.

Quadro 06: quantidade de artigos identificados, selecionados e amostrados – aprendizagem/aprendizagem escolar/aprendizagem escolar no Ensino Médio

ASSUNTO		PERÍODO DE ABRANGÊNCIA		TERMOS DE BUSCA			TIPO (NATUREZA) DO ARTIGO							
Aprendizagem Escolar no Ensino Médio		2013-2018		<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem; • Aprendizagem Escolar; • Aprendizagem Escolar no Ensino Médio 			<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio Teórico Conceitual: ETC • Relato de Pesquisa Empírica: RPE 							
Nº	TÍTULO DO PAC	ENTIDADE/ INSTITUIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO QUALIS CAPES (Quadrênio 2013-2016)		QUANTIDADE DE ARTIGOS POR TERMO DE BUSCA									
			Área Educação (38)	Área Ensino (46)	IDENTIFICAÇÃO PRELIMINAR	APRENDIZAGEM			APRENDIZAGEM ESCOLAR			APRENDIZAGEM ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO		
						Selecionados (1º Redução)			Selecionados (2º Redução)			Amostrados (3º Redução)		
						ETC	EPE	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL	ETC	RPE	TOTAL
1.	Cadernos de Pesquisa	Fundação Carlos Chagas	A1	A1	17	2	---	2	1	0	1	0	0	0
2.	Cadernos do CEDES	UNICAMP	A1	A1	11	1	3	4	1	2	3	1	0	1
3.	Ciência e Educação	UNESP	A1	A1	75	6	23	29	2	18	20	2	9	11
4.	Educação e Sociedade	Centro de Estudos, Educação e Sociedade	A1	A1	14	1	4	5	0	1	1	0	1	1
5.	Educação e Pesquisa	Faculdade de Educação/USP	A1	A1	53	4	10	14	0	9	9	0	1	1
6.	Educação e Realidade	UFRGS	A1	A1	40	2	8	10	0	5	5	0	3	3
7.	Educação em Revista	Faculdade de Educação/UFGM	A1	A1	29	2	10	12	0	8	8	0	2	2
8.	Educação	Cento de Educação/UFSM	A1	B1	39	9	10	19	0	4	4	0	2	2
9.	Educar em Revista	Setor de Educação/UFPR	A1	A1	53	1	8	9	1	5	6	1	2	3
10.	Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Fundação CESGRANRIO	A1	A1	21	0	6	6	0	2	2	0	1	1
11.	Pró-Posições	Faculdade de Educação/UNICAMP	A1	A1	12	0	3	3	0	0	0	0	0	0
12.	Psicologia: reflexão e crítica	Pós-graduação em Psicologia/UFRGS	A1	B2	14	0	5	5	0	4	4	0	1	1
13.	Psicologia: teoria e pesquisa	Instituto de Psicologia/UNB	A1	B3	16	2	4	6	1	3	4	0	0	0
14.	Revista Brasileira de Educação	ANPEd	A1	A1	21	4	7	11	0	6	6	0	1	1
15.	Cadernos de Pesquisa	Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação e Inovação/UFMA	A2	B1	34	2	8	10	2	5	7	0	3	3
16.	Educação e Cultura Contemporânea	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Estácio de Sá	A2	A2	36	4	7	11	4	6	10	2	0	2
17.	Educação	Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades/PUCRS	A2	B1	28	4	3	7	1	2	3	0	1	1
18.	Estudos de Psicologia	Programa de Pós-graduação em Educação/PUC/CAMPINAS	A2	B1	14	0	1	1	0	1	1	0	0	0
19.	Estudos em Avaliação Educacional	Fundação Carlos Chagas	A2	A2	33	2	10	12	2	7	9	1	3	4
20.	Psicologia e Sociedade	Associação Brasileira de Psicologia Social	A2	A2	06	0	3	3	0	1	1	0	0	0
21.	Psicologia em Estudo	Departamento de Psicologia/UEM	A2	---	09	0	2	2	0	1	1	0	0	0
22.	Revista Diálogo Educacional -	PUCPR	A2	A2	08	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23.	Revista Educação em Questão	UFRN	A2	A2	22	1	8	9	1	4	5	0	1	1
24.	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Faculdade de Ciências e Letras/UNESP	A2	B1	103	2	15	17	1	7	8	1	1	2
25.	Revista Psicologia Escolar Educacional	ABRAPEE	A2	A1	72	5	17	22	3	13	16	0	0	0
TOTALIZAÇÃO DE ARTIGOS POR TERMOS DE BUSCA					780	55	175	229	20	114	134	8	32	40

Fonte: elaborado pela autora

Para podermos extrair as informações, utilizamos dois tipos de roteiros de análise textual, um para relatos de pesquisas empíricas (RPE) (Quadro 08), e outro para ensaios teórico-conceituais (ETC) (Quadro 09), e a partir disso, organizamos nossas análises nas próximas seções.

Utilizamos como critérios de análise, os itens dos nossos roteiros de análise textual. Abaixo, elaboramos um quadro com os itens dos roteiros e as categorias criadas a partir deles, nas próximas seções (subcapítulos), apresentamos nossas análises, para uma melhor organização e sistematização, utilizamos códigos para identificar os artigos que compõe nossa amostra (40 artigos).

Quadro 07: indicadores identificados nos artigos que compõe a amostra

ITENS DOS ROTEIROS DE ANÁLISE TEXTUAL	INDICADORES	TOTAL DE INDICADORES
FOCO E INTENÇÕES DE PESQUISA	Avaliação da Aprendizagem	12
	Processo de Ensino/Aprendizagem	
	Motivação e Estratégias de Aprendizagem	
	Recursos da Aprendizagem	
	Objetos da Aprendizagem	
	Aprendizagem por Mediação das Tecnologias	
	Não Aprendizagem	
	Gestão da Aprendizagem	
	Aprendizagem Histórica	
	Transtornos da Aprendizagem	
	Comunidade de Aprendizagem	
RELEVÂNCIA E PRESSUPOSTOS	Avaliação	12
	Educação de Jovens e Adultos	
	Estratégias de Ensino	
	Processos de Aprendizagem	
	Reorganização dos Conteúdos	
	Mundo Virtual	
	Trabalho Colaborativo	
	Estratégias de Aprendizagem	
	Autogoverno do Aluno	
	Aprendizagem Histórica	
	Democratização das Relações	
APORTES CONCEITUAIS	Ensino Médio	34
	Competências	
	Avaliação da Aprendizagem	
	Linguagem e Palavra	
	Conceito Científico	
	Conceito Espontâneo	
	Design Research	
	Conhecimento	
	Campos Conceituais	
	Aprendizagem Significativa	
	Aprendizagem no Ambiente Museal	
	Aprendizagem Contextual	
	Multimídia/Tecnologia	
	Objetos de Aprendizagem	
	Alunos como agentes do processo de intervenção	
	Estratégias de Aprendizagem	
	Orientações Pedagógicas	
	Professor-Pesquisador	
Letramento		
Práticas de Ensino/Aprendizagem		
Não Aprendizagem		
Conhecimento Histórico		

ITENS DOS ROTEIROS DE ANÁLISE TEXTUAL	INDICADORES	TOTAL DE INDICADORES
	Fontes Históricas Interdisciplinaridade Aprendizagem Histórica Aprendizagem por meio de Histórias em Quadrinhos Aprendizagem da Libras Leitura Motivação para Aprendizagem Aprendizagem Compartilhada Resolução de Conflitos Comunidade de Aprendizagem Aprendizagem Dialógica Relação Afetiva	
APORTES METODOLÓGICOS	Pesquisa-ação Pesquisa Preliminar Fase de prototipagem Etnográfica Pesquisa Qualitativa Pesquisa-formação Teste de Competência de Leitura de Palavras — TCLP Autoscopia	08
EVIDÊNCIAS/CONSTATAÇÕES, RESULTADOS E CONCLUSÕES	Planejamento das aulas Abordagem dialógica Contexto Sociocultural Pensamento Crítico Avaliação Crítica Objetos de Aprendizagem Atividades de Aprendizagem Organização do Material Didático Estratégias de Aprendizagem Práticas de Ensino/Aprendizagem Reformulação de Cursos de Formação Não Aprendizagem Capital Cultural e Econômico Autogoverno Patrimônio Histórico como um Recurso Didático Trabalho Coletivo Histórias em Quadrinhos Combinação da Libras com a Leitura Labial/Oralização Monitoria Práticas Educativas Inovadoras Afetividade nos Processos de Ensino/Aprendizagem Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem Conselho de Classe Motivação e Estratégias de Aprendizagem	24

Fonte: elaborado pela autora

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

Roteiro de Análise Textual (RAT)

Pesquisa Empírica

(VrsF02 - KauanaMB - 07.jun.18)

IDENTIFICAÇÃO DO PAC			
TÍTULO	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País	REFERÊNCIA DO PAC

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO				
CÓDIGO	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIA DO ARTIGO

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise)	DESCRIÇÃO Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal)	OBSERVAÇÃO Comentários Notas/Lembretes Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
1.	Foco de Pesquisa e Intenções de Pesquisa			
2.	Relevância e Pressupostos			
3.	Aportes Conceituais			
4.	Aportes Metodológicos			
5.	Evidências, Constatações, Resultados e Conclusões			

Fonte: Grupo INOVAEDUC — (adaptado pela autora)

Quadro 09: Roteiro de Análise Textual – Ensaio Teórico-Conceitual

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)
Roteiro de Análise Textual (RAT)
Ensaio Teórico-Conceitual
 (VrsF03 - KauanaMB - 11.jun.18)

IDENTIFICAÇÃO DO PAC			
TÍTULO	ISSN	RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL	REFERÊNCIA DO PAC
		<ul style="list-style-type: none"> • Entidade/Instituição • Cidade, UA/UF, País 	
		•	

IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO				
CÓDIGO	TÍTULO	RESUMO	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIA DO ARTIGO

QUADRO PRINCIPAL				
Nº	ITEM	REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		<ul style="list-style-type: none"> • Extratos originais, com indicação de localização no texto (para Descrição e/ou Análise) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumos dos extratos (para Descrição e/ou Análise; Elaboração do usuário; Síntese da ideia principal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários • Notas/Lembretes • Esboço/proposta de categoria (para Descrição e/ou Análise, em ERLE)
1	Foco do Ensaio e Objetivo do Ensaio			
2	Relevância e Pressupostos			
3	Aportes Conceituais			
4	Evidências, Constatações e Conclusões			

Fonte: Grupo INOVAEDUC — (adaptado pela autora)

4.2. ANÁLISE DOS ITENS: FOCO E INTENÇÕES DE PESQUISA

Nesta seção, analisamos o foco e as intenções de pesquisa de cada do artigo da nossa amostra. Os itens analisados são os propósitos, as metas que os autores pretendiam alcançar com o seus estudos. Assim, conseguimos construir 14 categorias para esses itens.

Indicador: Avaliação da Aprendizagem (artigos 01, 10, 25, 34, 35, 36, 37)

A avaliação é caracterizada por exames e ocupa uma posição central no processo formativo, ela manifesta-se como mecanismo de diagnóstico, de registro, de análise e de acompanhamento. Também, pode ser considerada uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição para aceitação ou transformação do aluno.

A avaliação pode ser considerada um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Logo, não existe avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para uma melhora da aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é um dos componentes básicos da educação, norteando todas as ações que permeiam os espaços educativos, entre elas, o currículo, o planejamento e a prática do professor e, conseqüentemente, interfere na vida dos educandos. Ela tem como foco o rendimento escolar dos estudantes e deve constituir-se em um processo contínuo e cumulativo, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo da vida escolar do aluno. Um dos artigos apresenta uma concepção da avaliação da aprendizagem de línguas, em conteúdos menos objetivos e estáveis (restrito ao uso “correto” da língua ou à aceção de leitura) ao legitimar a multiplicidade de sentidos em exercícios de interpretação textual. Outro artigo apresenta uma concepção por meio de “portfólio” que se torna uma opção metodológica de avaliação que contempla a perspectiva utilizada pelo legislador na redação, também pode ser utilizada como estratégia de aprendizagem, levando o aluno à reflexão autônoma, além de liberdade de expressão e criatividade. E para concluir essa categoria ‘avalição da aprendizagem coletiva’ remete que o entendimento de um único professor não deveria determinar o futuro do aluno.

Indicador: Processos de Ensino/Aprendizagem (artigos 02, 09, 11, 14, 17, 21, 27, 28, 29, 33)

A questão do tempo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) é diferente, pois esse público possui características próprias, durante o processo educativo. Por isso, os fundamentos político-pedagógicos devem ser valorizados, como também os diferentes saberes e a compreensão e consideração de tempos e espaços para a formação dos sujeitos.

A inserção da Ciência da Computação pode ser um meio alternativo para o processo de ensino/aprendizagem da matemática nas escolas, pois aprender a programar fomenta a aprendizagem da matemática e vice-versa, envolvendo o pensamento computacional. Em outra produção, o processo de aprendizagem da matemática de alunos surdos está relacionado com possibilidades de produções de enunciados, pois descrever enunciados e suas relações implicam na operação de superfície dos textos.

Os alunos como agentes responsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem, trabalham de maneira crítico-colaborativa, pois tornam-se capazes de reorganizar e vislumbrar novos horizontes. Já o processo de ensino/aprendizagem da língua materna ressalta que é importante compreender as diversas formas de participação, construção do acesso e os processos de apropriação da leitura e da escrita, mesmo que seja na forma coloquial, para o desenvolvimento de formas enriquecedoras de ensino da leitura e da escrita e da interação com os alunos. O processo de ensino/aprendizagem em língua espanhola tem a implicação do docente na condução de atividades que possibilitam a compreensão leitora, mediadas pelo processo de reflexão, suscitando as informações prévias já estabelecidas pelo aluno, por meio do seu próprio conhecimento de mundo, com informações já existentes, criando novos espaços para aprender.

A maximização do processo de ensino/aprendizagem visa à criação de políticas públicas, para estipularem estratégias de ensino, para melhoria da Educação. Por exemplo, a potencialização do número de estudantes com acesso às escolas e à qualificação da aprendizagem, por meio de uma instituição sintonizada com as pretensões da juventude atual.

O processo de ensino/aprendizagem, por meio da leitura labial e/ou oralização, para crianças ouvintes é fazer a conexão entre a linguagem oral e a escrita, que são códigos relacionados nas escritas alfabéticas, já para crianças surdas essa conexão é impossibilitada pela ausência da audição. A leitura labial é a observação dos movimentos dos lábios e da boca do interlocutor na tentativa de decodificar a informação que está sendo transmitida. Esse processo nunca é realizado isoladamente, pois é complementado pela observação de pistas, tais como as expressões faciais, os gestos e as mudanças de postura do falante. A combinação da LIBRAS com a leitura labial e/ou a oralização é uma relação que facilita à aprendizagem da leitura em indivíduos com surdez profunda.

A relação da afetividade no processo de ensino/aprendizagem tem relação com as ações do professor que constituem sua prática pedagógica e que podem afetar a aprendizagem dos alunos e a relação que eles têm com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações do professor e conferem um sentido afetivo às próprias aprendizagens e às suas imagens, enquanto pessoas e estudantes. O tipo de vocabulário e a clareza com que o professor fala será considerado/a importante para os alunos, pois os auxiliam a enfrentar situações difíceis.

Indicadores: Motivação e Estratégias de Aprendizagem (artigos 05, 15, 30, 39, 40)

A ideia da aprendizagem relacionada com aspectos afetivos, motores, lúdicos e sociais é influenciada pela percepção, consciência, emoção e memória, e pode ser desenvolvida, por meio de passeios de estudos. Essa atividade de passeios apresenta-se como um programa de abordagem holística e possui uma complexidade dos fatores envolvidos no coletivo indissociável, esse modelo de atividade descreve um diálogo direcionado para um processo/produto de interações, que ocorrem em diferentes contextos pessoal, sociocultural e físico, e cada um possui um agrupamento de um número de fatores facilitadores para a aprendizagem.

As estratégias da aprendizagem podem ser descritas como maneiras específicas de pensar e de agir em relação ao conhecimento escolar. Elas são baseadas nas pesquisas sobre o comportamento dos bons aprendizes, quando eles pressupõem que podem extrair informações dos conteúdos e dos contextos específicos. As estratégias são tratadas como conhecimento neutro, pois

representam um novo esforço em que a meta é aumentar a equidade na educação. A 'monitoria' como estratégia de aprendizagem é apropriada para o Ensino Médio, por causa da idade dos alunos, e o tutor tem por função estimular o processo de aprendizagem dos alunos e auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades e capacitações.

A motivação e as estratégias possuem relações entre si dando origem às abordagens à aprendizagem, com o nível de reflexão que o estudante realiza sobre a sua maneira de aprender, podendo ser alteradas de acordo com o nível de conscientização que ele possui sobre o tipo de motivação e estratégia utilizada e/ou por intervenção externa que propicie esta reflexão. O sucesso e a qualidade dos seus resultados para a aprendizagem são dependentes de fatores como os cognitivos, afetivos, interpessoais, escolares, familiares e sociais, sendo necessário identificá-los e compreendê-los para alcançarmos uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem.

Indicador: Recursos da Aprendizagem (artigos 06, 13)

O sistema Braille é usado como um recurso de aprendizagem, o seu surgimento ocorreu na mesma época em que se modificavam as concepções sobre a aprendizagem humana. O sistema Braille possibilita às pessoas cegas o acesso à informação e à comunicação escrita nas mais diferentes áreas do conhecimento, pois proporciona ao aluno, com cegueira, diferentes formas de acesso ao conteúdo escolar, por meio desse recurso, ele também permite que o aluno consiga dar um significado ao mundo, seja na forma tátil auditivo ou em outra. Também, condições favoráveis são estipulados para proporcionar igualdade de condições em relação aos outros alunos.

O sistema midiático é um recurso de aprendizagem em que as mídias fornecem referências e modelos para a formação de juízos acerca do nosso cotidiano e da realidade de mundo. Os meios de comunicação social tradicionais e as tecnologias de informação constituem fontes de saber e de socialização, especialmente de adolescentes e jovens. Os conteúdos midiáticos estão nas conversas dos alunos, nos exemplos de professores e nas tarefas escolares.

Indicador: Objetos da Aprendizagem (artigos 07, 08, 12)

Objetos da aprendizagem como formas de animação e de simulação ou vídeo possibilitam uma compreensão mais detalhada dos conteúdos, com a utilização de um texto e/ou imagem estática do livro didático. As palavras incluem o discurso falado e a parte escrita, enquanto as imagens podem ser estáticas (ilustrações e fotos) ou dinâmicas (animações e vídeos). Entretanto, apenas a inclusão de figuras e palavras ao material instrucional não garante a aprendizagem. Os objetos da aprendizagem, também são alternativas proporcionadas pela tecnologia atual e permitem a criação de analogias virtuais e de situações reais, para proporcionar aos estudantes uma forma de manipulação de alguns parâmetros ou testes de atividades. Além disso, os objetos de aprendizagem despertam a curiosidade e o interesse e visam buscar um aprimoramento e uso adequado dos meios tecnológicos, para auxiliarem o estudante a tornar-se um participante ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Indicador: Aprendizagem por Mediação das Tecnologias (artigos 16, 32)

A aprendizagem baseada em jogos está ancorada em necessidades e estilos de aprendizagem da geração atual e de futuras, também é considerada motivadora, divertida e versátil, capaz de ser adaptada a quase todas as disciplinas e habilidades. Além disso, o uso de tecnologias é uma ferramenta útil para o professor, pois com elas a prática de ensino pode se tornar inovadora, fazendo com que o interesse do aluno seja despertado. A rapidez de acesso à informação e a forma como os conteúdos são dispostos na Internet torna a aprendizagem no contexto digital mais interessante.

Indicador: Não Aprendizagem (artigo 18)

A não aprendizagem está relacionada com o esforço próprio e/ou a atributos pessoais dos alunos, por exemplo, a indisciplina como bagunçar e falta de atenção nas aulas. Por meio disso, os alunos tendem a assumir uma perspectiva rotulante, atribuindo ao discente a responsabilidade pela não aprendizagem.

Indicador: Gestão da Aprendizagem (artigo 19)

A gestão da aprendizagem tem um caráter liberal, de modo que os alunos são responsáveis por suas próprias aprendizagens. O artigo apresenta que não é

apenas a arquitetura que expressa a proposta de uma escola sem muros, mas a gestão do cotidiano escolar, também, pode fundar-se no autogoverno do aluno, de modo que este pode transitar livremente entre a escola e a cidade, a sala de aula e os outros espaços escolares.

Indicador: Aprendizagem Histórica (artigos 20, 22, 23, 24)

As fontes históricas revelam informações sobre o passado e as comunicam na medida em que são questionadas, lidas e interpretadas. A história local pode ser um conteúdo a ser utilizado pelo professor, para o desenvolvimento da aprendizagem, pois há relações mais estreitas com o cotidiano do aluno e as fontes históricas primárias que estão ao seu alcance.

As histórias em quadrinhos permitem uma aprendizagem histórica significativa, pois os alunos gostam de ler esse tipo de artefato cultural. Os quadrinhos são considerados uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura, permitindo uma melhor memorização dos conteúdos. A aprendizagem histórica tem um perfil de projeto humanista, cuja importância política é crescente diante dos acontecimentos e problemas contemporâneos, locais e globais.

Indicador: Transtornos da Aprendizagem (artigo 26)

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) tem três sintomas que são: desatenção, agitação e impulsividade, que conseqüentemente tem um impacto forte na aprendizagem, pois leva os estudantes a trabalharem individualmente, de forma produtiva, por menos tempo que seus colegas sem TDAH. Esses alunos também apresentam dificuldades de engajamento em tarefas, constantemente prolongando o início de uma atividade, além de evitarem o treino repetitivo e não desenvolverem habilidades de forma tão automática quanto seus pares sem TDAH.

Indicador: Comunidade de Aprendizagem (artigo 31)

Transformar uma escola em uma Comunidade de Aprendizagem significa estabelecer uma relação dialógica entre a instituição escolar (envolvendo direção, docentes, alunos e funcionários) e a comunidade (familiares, profissionais do entorno e voluntários interessados em participar) na busca por uma educação de qualidade e que contemple os interesses de todos os envolvidos. Além de, promover

a construção de um ambiente ético e de uma educação em valores que modifique o trabalho da escola e atente para os espaços de aprendizagem.

Indicador: Condições de Aprendizagem (artigo 38)

As condições para uma boa aprendizagem estão relacionadas com a organização do tempo, para isso dar atenção às possibilidades que cada um pode encontrar na realização pessoal (percurso de vida na escola) é criar melhores oportunidades de aprendizagem e bem-estar de todos que estão comprometidos, com a educação escolar.

4.3. ANÁLISE DOS ITENS RELEVÂNCIA E PRESSUPOSTOS

A relevância de uma produção acadêmica são os escritos que os autores e pesquisadores colocam como sendo algo merecedor de atenção (tema) e pertinência para o mundo da pesquisa. Já os pressupostos são hipóteses apresentadas como “respostas provisórias” às intenções de pesquisa (objetivo, problema, questões) propostas.

Indicador: Avaliação (artigos 01, 34, 37)

A avaliação procura enfatizar e medir os domínios técnicos e cognitivos dos alunos, também pode ser considerada como um meio para a melhoria do campo educacional. Mas é preciso que se tenha ela como um dispositivo de formação para que professores e alunos usufruam das vantagens do acompanhamento dos processos de ensino/aprendizagem e dos reajustes considerados necessários.

O conselho de classe é apresentado como uma forma de avaliação coletiva da aprendizagem dos alunos, pois o professor não deveria sozinho determinar o futuro do aluno, é prudente agregar diferentes olhares, percepções, entendimentos e práticas avaliativas em função do mesmo objetivo educacional.

Indicador: Educação de Jovens e Adultos (artigo 02)

O artigo apresenta que trabalhar com a educação de jovens e adultos é resgatar e promover a reinserção de milhões de jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, visando possibilitar o acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integrada.

Indicador: Estratégias de Ensino (artigos 03 e 08)

As estratégias de ensino têm a intenção de promover condições para que os estudantes alcancem domínios das linguagens, das ciências e dos aspectos históricos sociais e as relações da sociedade com o ambiente, tornando clara e objetiva a importância das inovações didáticas no campo educacional. Para que os alunos consigam construir significados é preciso que o professor utilize algumas estratégias de ensino, por exemplo, desenvolver o pensamento crítico do aluno. O professor no momento em que ele está fazendo a transposição entre os conhecimentos escolar e cotidiano é preciso que ele saiba não somente o conteúdo do seu componente curricular, como também, métodos e estratégias que sejam necessários/as para que os alunos consigam elaborar e desenvolver significados, habilidades e competências.

Indicador: Processos de Aprendizagem (artigos 04, 12, 21)

Existem processos de aprendizagem que possibilitam ao sujeito (aluno) uma maior compreensão do conteúdo, por meio de situações em sala de aula. O processo de aprendizagem por uma descoberta possibilita ganhos de eficácia educacional, por atingir estudantes com menor maturidade cognitiva. Contudo, é preciso que o processo de ensino/aprendizagem seja maximizado, para isso o aluno precisa ser o principal agente na construção do seu próprio conhecimento.

Indicador: Reorganização dos Conteúdos (artigo 05)

O artigo apresenta que é necessário ter uma reorganização dos conteúdos (metodologias), também, é importante apresentar aos estudantes fatos concretos, observáveis e mensuráveis, uma vez que os conceitos que os alunos levam para sala de aula advêm, sobretudo, de suas leituras, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos e valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação do indivíduo com o mundo.

Indicador: Mundo Virtual (artigos 07,11, 13, 22)

A cultura digital é uma sistematização da relação da sociedade com as novas tecnologias, os ambientes multimídia propiciam situações para facilitar a construção de significados, oferecendo aos estudantes ferramentas poderosas, para serem

usadas tanto no individual, quanto no coletivo, por exemplo, a informática educativa. Os conteúdos midiáticos que estão nas conversas dos alunos, nos exemplos de professores, nas tarefas escolares são utilizados como recursos de apoio à aprendizagem e como condição para a ascensão escolar. O dinamismo, eficiência e flexibilidade são alguns dos elementos que compreendem o rol de características, entendidas como necessárias, para que o sujeito contemporâneo se ajuste às contínuas e crescentes mudanças que ocorrem na sociedade. A realidade e virtualidade tornam a relação entre o mundo real e o mundo virtual essencialmente dinâmica, pois o virtual pode ser entendido, como sendo o elemento que tem um potencial para ser experienciado pelo sujeito, podendo inclusive repercutir nas interações presenciais tradicionais.

Indicador: Trabalho Colaborativo (artigo 14)

O trabalho colaborativo entre os alunos (grupos) proporciona ao professor uma maior disponibilidade, para que ele consiga atender aos demais alunos com dificuldades.

Indicador: Estratégias de Aprendizagem (artigos 15, 39)

As estratégias de aprendizagem podem desenvolver uma compreensão mais ampla do campo da educação. Além disso, são compreendidas como técnicas ou métodos utilizados por estudantes para adquirir conhecimentos. Também, são sequências planejadas de procedimentos/atividades selecionados/as com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação.

Indicador: Autogoverno do Aluno (artigo 19)

O exercício de autogoverno do aluno na gestão de sua formação possui um caráter liberal, de modo eles sejam os próprios responsáveis por suas aprendizagens.

Indicador: Aprendizagem Histórica (artigos 22, 23)

Ao desenvolver a aprendizagem histórica, o aluno adquire a capacidade intelectual de analisar e interpretar as informações de uma maneira crítica e responsável. Além de, apreender a complexidade dos sujeitos e de apreciar a diversidade cultural.

Indicador: Democratização das Relações (artigo 31)

A democratização das relações entre os agentes da escola e os membros da comunidade busca um ambiente que favoreça a convivência democrática na diversidade e na formação moral. Diante desses conflitos enfrentados pelos sujeitos é permitida a negociação de soluções, para um bem estar de todos os envolvidos.

Indicador: Ações do Professor (artigo 33)

As ações do professor afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem

4.4 ANÁLISE DO ITEM APORTES CONCEITUAIS

Esses tipos de aportes são utilizados nas produções acadêmicas como subsídios/contribuições sobre assuntos/conteúdos de natureza conceitual.

Indicador: Ensino Médio (artigo 01)

O Ensino Médio era visto como a formação do homem para os grandes setores da atividade nacional, também tinha uma dualidade (arquitetura educacional) em que de um lado está o ensino secundário que era destinado às elites condutoras e do outro está os ramos profissionais destinados às classes menos favorecidas. O ensino médio tem como intenção a formação integral do estudante, articulando conhecimentos gerais e técnico-profissionais, bem como a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Indicador: Competências (artigos 01, 15)

As competências têm como finalidades necessidades básicas de aprendizagem os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, elas também são modalidades estruturais da inteligência. Logo, as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber-fazer”. Além disso, as competências são enquadradas em uma modalidade genérica de desempenho e produzidas por uma análise funcional do que é tomado como os

aspectos subjacentes necessários ao desempenho de uma habilidade, tarefa, prática ou até mesmo área de trabalho.

Indicador: Avaliação da Aprendizagem (artigos 01, 10, 25, 34, 35, 36 e 37)

A avaliação da aprendizagem é um diagnóstico preliminar de caráter formativo, permanente e cumulativo, não fica restrita à prova ou outro instrumento que cobra apreensão dos conteúdos e o estrito domínio cognitivo. Logo, é considerada como mecanismo de diagnóstico, registro, análise e acompanhamento das aprendizagens. Portanto, extrapola a classificação dos alunos em aprovados e não aprovados e visa promover a aprendizagem e a formação integral dos jovens. O processo de avaliação pode ser caracterizado como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado. A avaliação da aprendizagem escolar pode ser considerada um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão. Podemos classificar a avaliação da aprendizagem em: (1) Avaliação Tradicional que é um modelo que traduz a aprendizagem em um número ou conceito que serve para a classificação, diferenciação e discriminação; (2) Avaliação Formativa tem inspiração behaviorista, quase limitada à verificação da consecução de objetivos comportamentais, assente numa concepção de aprendizagem associada à relação estímulo-resposta.

Indicador: Linguagem e Palavra (artigo 02)

A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a grupos de categorias de conceitos e objetos, cada palavra é uma generalização latente que necessita de significação ou, então, torna-se apenas um som vazio. Já a linguagem tem como função primordial a comunicação social e a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado.

Indicador: Conceito Espontâneo (artigo 02)

Os conceitos espontâneos são elaborados em situações cotidianas, no momento da utilização da linguagem, o indivíduo é incapaz de elevá-los acima do significado situacional da palavra. Os conceitos são elaborados em experiências diretas com os objetos.

Indicador: Conceito Científico (artigo 02)

O conceito científico é o amadurecimento das funções psicológicas superiores, como: atenção, lembranças voluntárias, memória ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, controle consciente do comportamento.

Indicador: Design Research (artigo 03)

O design research é um estudo sistemático do planejamento, da implementação, da avaliação e da manutenção de intervenções educacionais inovadoras, com o objetivo de solucionar problemas da prática educacional.

Indicador: Conhecimento (artigo 04)

O conhecimento se encontra organizado em campos conceituais, dos quais o sujeito se apropria ao longo do tempo, por meio de experiência, maturidade e aprendizagem.

Indicador: Campos Conceituais (artigo 04)

Os campos conceituais podem ser definidos como grandes conjuntos informais e heterogêneos e de situações-problema, cuja análise e tratamento requerem diversas classes de conceito e procedimento.

Indicador: Aprendizagem Significativa (artigos 04, 02)

A aprendizagem significativa implica relacionar de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outras com as quais o indivíduo já esteja familiarizado.

Indicador: Aprendizagem no Ambiente Museal (artigo 05)

No ambiente museal existe a ideia de que a aprendizagem relaciona-se aos aspectos afetivos, motores, lúdicos e sociais e seja influenciada pela percepção, consciência, emoção.

Indicador: Aprendizagem Contextual (artigo 05)

A aprendizagem contextual permite construir significados na direção da resolução de problemas, sobrevivência ou prosperidade no mundo; um diálogo entre

o indivíduo e o meio através do tempo relaciona experiências passadas e atuais. O modelo descreve um diálogo direcionado como um processo/produto de interações que ocorre em diferentes contextos pessoal, sociocultural e físico, cada um agrupado a um grande número de fatores facilitadores da aprendizagem.

Indicador: Multimídia/Tecnologia (artigos 07, 13, 08, 16, 32)

O ambiente multimídia propiciam situações que facilitam a construção de significados, na medida em que oferecem ao aprendiz ferramentas poderosas, as quais ele pode utilizar numa atividade individual e coletiva.

Aprendizagem multimídia ocorre por meio de palavras e imagens, as palavras incluem o discurso falado e a parte escrita, enquanto as imagens podem ser estáticas (ilustrações e fotos) ou dinâmicas (animações e vídeos). O princípio multimídia enuncia que as pessoas aprendem mais com o uso de imagens e palavras, do que somente com o uso de um ou de outro.

As mídias fornecem referências e modelos para a formação de juízos acerca do nosso cotidiano e da realidade do mundo. Os “mundos midiáticos” são construídos e controlados por conectores, com poderes para escolher, produzir e distribuir informações, segundo critérios técnicos, crenças e ideologias. A partir disso, elas têm uma infinidade de informações postas e, muitas vezes, compreendidas como “espelhos” da realidade.

As tecnologias da informática e da comunicação estão sendo usadas como estratégias tecnológicas e permitem criar um material didático interativo, usando multimídia, que torna os ambientes de ensino e aprendizagem mais afetivos, fazendo com que ocorra o aumento da motivação e do interesse dos estudantes, criando oportunidades para uma participação mais ativa deles no processo de aprendizagem.

A aprendizagem por meio de jogos está de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem, ela pode ser motivadora, divertida e versátil. A tecnologia em sala de aula é caracterizada por tornar a aula mais “atraente” e “moderna”. A tecnologia é uma ferramenta genuinamente útil para o professor, auxiliando-o no processo de ensino/aprendizagem. A entrada da tecnologia em sala de aula assume uma dupla função: atender às transformações que ocorrem na sociedade e despertar o interesse do aluno em aprender, a partir do uso de recursos diferenciados, que podem tornar o ambiente escolar mais propício à aprendizagem.

Indicador: Objetos de Aprendizagem (artigos 07, 08, 12)

O objeto de aprendizagem é um caminho que pode ser utilizado por qualquer estudante que esteja no ponto de partida e deseje chegar ao ponto de chegada, tendo como o estabelecimento de relações não arbitrárias e substantivas entre os novos conhecimentos e a estrutura cognitiva do estudante.

Indicador: Alunos como agentes do processo de intervenção (artigo 14)

Os alunos ao se tornarem agentes no mundo são capazes de reconstruir as atividades, de forma que ao entenderem seus papéis em uma atividade, buscam por objetos em comum.

Indicador: Estratégias de Aprendizagem (artigos 15, 39, 40)

As estratégias de aprendizagem são formas específicas de pensar e de agir em relação ao conhecimento escolar, baseadas no comportamento dos bons aprendizes. Elas são soluções instantâneas para resolução de problemas complexos da equidade, fazendo com seja um novo esforço/meta, e são compreendidas como técnicas/métodos utilizados por estudantes para aquisição do conhecimento.

Estratégias cognitivas se referem aos comportamentos e pensamentos, que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada de forma mais eficiente, também pode ser dividida em três tipos de estratégias cognitivas: (1) ensaio; (2) elaboração; (3) organização. As estratégias de ensaio demandam atenção dos alunos - copiar, repetir, sublinhar ou destacar o material apresentado em sala de aula. As estratégias elaboração são parafrasear, criar analogias, tomar notas, criar e responder perguntas e resumir, exigindo que o aluno relacione as informações novas com o conhecimento já existente. As estratégias de organização são utilizadas para estruturar o material a ser aprendido, subdividindo-o em partes, de modo que os alunos possam identificar as ideias principais do texto, bem como os detalhes, e criar diagramas utilizando-se de palavras ou conceitos chaves.

As estratégias metacognitivas são procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. Micro-estratégias são procedimentos básicos utilizados diretamente nos estudos e são particulares às tarefas específicas de aprendizagem. Meso-estratégias são estilo de utilização das

micro-estratégias podendo ser divididas em estratégia de superfície, de profundidade e de sucesso. Macro-estratégias são processos de autorregulação que controlam as micro-estratégias e meso-estratégias.

Indicador: Orientações Pedagógicas (artigo 15)

De acordo com o artigo, as orientações pedagógicas são: a pedagogia visível é transferir o conhecimento específico; a avaliação enfatiza o resultado em vez do processo de aprendizagem; a pedagogia invisível tem o foco no processo do professor na organização do contexto, para que o aluno o explore.

Indicador: Letramento (artigo 17)

O letramento implica no empoderamento de possibilidades para que o sujeito possa atuar nas mais distintas esferas da atividade humana, o que acaba incidindo no processo de construção identitária. Os conceitos de práticas e eventos de letramento, oriundos dos novos estudos têm mostrado uma contribuição significativa para a compreensão das práticas sociais que fazem o uso da modalidade escrita, uma vez que a escrita e seus usos sociais permeiam a maior parte das atividades de interação humana. O modelo autônomo de letramento, comumente adotado pela esfera escolar, caracteriza-se por apresentar práticas de ensino centradas nas relações hegemônicas, o que, de certa maneira, implica a desconsideração do contexto e das particularidades das vivências dos alunos (especialmente as diferentes formas com que lidam com a escrita) mediante a imposição de conteúdos universais e neutros.

Indicador: Práticas de Ensino/Aprendizagem (artigo 17)

As práticas de ensino/aprendizagem deveriam vir carregadas da significação de experiência existencial (do aluno) e não da experiência do educador.

Indicador: Não Aprendizagem (artigo 18)

A não aprendizagem tem o aluno como o maior responsável e ocorre pela falta de atenção, de motivação e de indisciplina dos próprios alunos.

Indicador: Conhecimento Histórico (artigo 20)

O conhecimento histórico está dividido em: (1) conceitos substantivos que são os conteúdos da história, temas e conceitos estudados na disciplina; (2) conceitos de segunda ordem caracterizados pela natureza do pensamento histórico que são formas de explicação, de narrativa, de interpretação e de compreensão histórica.

Indicador: Professor-Pesquisador (artigo 20)

O professor-pesquisador é um organizador e orientador das atividades a serem desenvolvidas, para os alunos-pesquisadores que partem de suas experiências na vida prática, para a problemática proposta em conjunto com o professor, tornando-se agentes de suas aprendizagens.

Indicador: Fontes Históricas (artigo 20)

As fontes históricas são utilizadas em sala de aula apenas para reforçar a narrativa do professor e do livro didático, neste caso não há uma inserção do método histórico para leitura destas fontes, há apenas uma preocupação científica, para comprovação de um discurso. No entanto, existe um alerta ao uso equivocado das fontes históricas em sala de aula, para os historiadores, as fontes históricas tem uma finalidade, que não pode ser confundida com a situação da sala de aula. No ensino de história, o método histórico não será utilizado por historiadores. Por isso, os critérios são diferentes, enquanto o historiador busca respostas científicas, para produção de novos conhecimentos históricos, os alunos buscam respostas práticas e pessoais sobre a sua comunidade, para então obter novas compreensões históricas.

Indicador: Interdisciplinaridade (artigo 21)

A interdisciplinaridade é caracterizada pela intensidade das trocas entre os professores que compõem as áreas de conhecimento e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Para isso, é preciso estabelecer uma interdependência entre as disciplinas na busca

de um diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento.

Indicador: Aprendizagem Histórica (artigo 22)

A aprendizagem histórica na sociedade contemporânea pode ser exemplificada pela sua relevância no contexto da união europeia. Essa aprendizagem possui técnicas fundamentadas em metodologias ativas, que incitam a utilização do pensamento dedutivo dos alunos, despertando o interesse deles pelo passado histórico. Além do mais, essa aprendizagem indica a relação deles com o conhecimento histórico era apenas uma questão de maturidade do que de adequação do ensino.

Indicador: Aprendizagem por meio de Histórias em Quadrinhos (artigo 23)

As histórias em quadrinhos permitem uma aprendizagem histórica significativa, pois a maioria dos alunos gosta de ler esse tipo de artefato cultural. Os alunos relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com uma leitura fácil, permitindo uma melhor memorização dos conteúdos. O humor e a estrutura narrativa permitem uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado histórico.

Indicador: Aprendizagem da Libras (artigo 27)

Para a aprendizagem da LIBRAS, a criança surda deve ser estimulada a utilizar meios alternativos, para a comunicação, como leitura labial e oralização, pois esses meios possibilitam o estabelecimento de interações com os ouvintes, além de propiciar o desenvolvimento e familiaridade com a língua portuguesa.

Indicador: Leitura (artigo 29)

O processo de leitura pressupõe que o leitor deve possuir um conhecimento textual prévio, para a identificação dos diversos tipos de textos e de suas formas discursivas. Tais estruturas desdobram-se em tipos textuais conhecidos como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, que são designados por sua construção teórica e definidos por sua natureza linguística de composição – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilos. A ação

didática contribuirá para a formação leitora e reflexiva de seus aprendizes, como também amplia as possibilidades de aprendizagem em língua estrangeira.

Indicador: Motivação para Aprendizagem (artigos 20, 40)

A motivação é o estado interno que ativa, orienta e mantém o comportamento, e é composto por cinco dimensões: (1) a do conteúdo do comportamento; (2) a da velocidade da iniciação deste comportamento; (3) a da intensidade do envolvimento; (4) a da experiência cognitiva e emocional durante o envolvimento; (5) a do que causa o comportamento (instrumental, intrínseca e de realização).

A motivação instrumental envolve o desejo de evitar o fracasso através de uma correspondência mínima às exigências. Já ao avaliar o conteúdo da aprendizagem em questão como desinteressante, com pouca ou nenhuma identificação por parte do estudante, sem relação aos seus interesses pessoais, podemos considerar esse tipo de motivação como sendo extrínseca.

A motivação intrínseca trata-se do envolvimento direto do estudante com a atividade, já que é resultante da satisfação em relação ao próprio conteúdo da aprendizagem. Ela implica também avaliar o conteúdo da aprendizagem como forma de atualização de interesses ou competências de desenvolvimento pessoal.

Indicador: Aprendizagem Compartilhada (artigo 30)

A aprendizagem compartilhada contribui para que o aluno compreenda a posição do seu lugar no processo de ensino/aprendizagem. No viés interativo da aprendizagem o aluno se situa como o sujeito que age (não o objeto), em constante busca de aperfeiçoamento.

Indicador: Resolução de Conflitos (artigo 31)

A resolução de conflitos é uma estratégia metodológica para a formação de valores éticos. A origem da resolução de conflitos enquanto metodologia, não está diretamente relacionada à educação moral, pois a forma de se encarar os conflitos traz implicações diretas ao processo de construção de valores e de regulação da convivência. As situações de conflito fazem parte do processo de desenvolvimento pessoal e da busca por uma harmonia positiva, de modo que não devem ser vistos como algo a ser evitado, esquecido ou eliminado. Mas sim solucionado, negociado, superado, em um movimento a partir do qual não se pretende voltar ao estado

inicial, anterior ao conflito, mas buscar uma nova posição, uma nova perspectiva, uma reconstrução (ou uma nova percepção) das relações entre os personagens envolvidos.

Indicador: Comunidade de Aprendizagem (artigo 31)

Transformar uma escola em uma comunidade de aprendizagem é estabelecer uma relação dialógica entre a instituição escolar e a comunidade na busca por uma educação de qualidade e que contemple os interesses de todos os envolvidos, para que todos possam aprender e conviver a partir de relações fundamentadas na democracia, na solidariedade e no respeito à diversidade.

Indicador: Aprendizagem Dialógica (artigo 31)

A aprendizagem dialógica pressupõe a participação de todos os membros, tanto da escola quanto da comunidade, que se unem em busca de uma educação de qualidade que supere as exclusões sociais. No planejamento e nas decisões da vida escolar é preciso partir do princípio de que cada sujeito, ao estabelecer interações e diálogo com os demais faz sua própria cultura e visão de mundo, bem como experiências e conhecimentos.

Indicador: Relação Afetiva (artigo 33)

A relação afetiva estabelece que cada momento é como um acontecimento do universo, que predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos, como de professores.

4.5. ANÁLISE DO ITENS APORTES METODOLÓGICOS

Os aportes metodológicos são utilizados nas produções acadêmicas como subsídios para operacionalizar a pesquisa.

Indicador: Pesquisa-ação (artigo 02)

A pesquisa-ação no âmbito da educação é uma estratégia de envolvimento de pesquisas com professores e pesquisadores para melhorar o ensino. É um processo que passa por aspirais reflexivos e práticas de várias etapas.

Indicador: Pesquisa Preliminar (artigo 03)

A pesquisa preliminar busca por meio de uma revisão da literatura e do saber docente, realizar uma análise dos problemas e das necessidades situadas em um contexto de ensino/aprendizagem.

Indicador: Fase de Prototipagem (artigo 03)

A fase de prototipagem é constituída por ciclos de investigações em que intervenções são construídas, testadas e aperfeiçoadas.

Indicador: Etnográfica (artigo 21)

A pesquisa etnográfica parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, ou seja, afetando-a e sendo afetado.

Indicador: Pesquisa Qualitativa (artigo 21)

A pesquisa qualitativa o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações.

Indicador: Pesquisa-formação (artigo 24)

A pesquisa-formação tem origem em histórias de vida, tendo como critério que os autores das narrativas consigam produzir conhecimentos, que tenham sentido para eles.

Indicador: Teste de Competência de Leitura de Palavras (artigo 27)

O teste é um instrumento de recurso que auxilia no diagnóstico diferenciado dos distúrbios de aprendizagem da leitura, a partir dele é possível inferir o grau de desenvolvimento e preservação das estratégias logográfica, alfabética e ortográfica.

Indicador: Autoscopia (artigo 33)

O procedimento da autoscopia consiste em realizar uma videogravação do sujeito, individualmente ou em grupo, e, posteriormente, submetê-la à observação do conteúdo filmado, para que se expressem comentários.

4.6 ITENS: EVIDÊNCIAS/CONSTATAÇÕES, RESULTADOS E CONCLUSÕES

As evidências/constatações são utilizadas para apoiar/comprovar ou refutar uma hipótese e/ou um pressuposto científico. Os resultados são construídos, por meio de temas tópicos recorrentes encontrados nas análises dos dados e/ou números/porcentagens que identificam o quão representativos são esses temas. E a conclusão é a fechamento de um trabalho/pesquisa, que pode ou não reforçar a ideia principal.

Indicador: Planejamento das Aulas (artigo 02)

O planejamento das aulas é importante para a formulação de estratégias que contribuam, para a participação ativa dos alunos. Além disso, é importante que o professor tenha a consciência e promova aos alunos o desenvolvimento do pensamento científico. A inserção de um problema, para o desenvolvimento desses conceitos permite o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos em sala de aula a partir de suas experiências cotidianas.

Indicador: Abordagem Dialógica (artigo 02)

A abordagem de conteúdo do tipo interativa dialógica (problematizadora de situações) é o diálogo em sala de aula que se mostra importante, pois além de fornecer dados para a análise do funcionamento conceitual, contribui para as ações e reflexões dentro e fora de sala de aula, como. Por exemplo, o planejamento e replanejamento das aulas, e a sinalização de propostas curriculares, para os sujeitos analisados.

Indicador: Contexto Sociocultural (artigo 05)

O contexto sociocultural contempla promoções de interações entre os estudantes com seus mediadores, promovendo um ambiente agradável, e reconhecidamente facilitador da aprendizagem.

Indicador: Pensamento Crítico (artigo 08)

Quando ocorrem indicadores de pensamento crítico em estudantes é possível desenvolver habilidades, para que eles consigam identificar as informações relevantes de um problema para buscar relações de causalidade, reconhecer padrões e falácias, além de fazer comparações e interligar ideias.

Indicador: Avaliação Crítica (artigo 08)

A avaliação crítica demonstra que os estudantes fazem uma reflexão sobre suas próprias contribuições ou de outras pessoas, e estão abertos às críticas.

Indicador: Objetos de Aprendizagem (artigos 08, 12)

Os Objetos de Aprendizagem geram aspectos e fatores que vão além da aprendizagem conceitual, como a observação e a atenção. Além do mais, buscam o envolvimento do aprendiz para gerar criatividade, confiança e satisfação. As vantagens de se usar objetos de aprendizagem é a facilidade para a realização de atividades interativas, que estimulem a reflexão através de questões corrigidas “em tempo real”.

Indicador: Atividades de Aprendizagem (artigo 08)

As atividades de aprendizagem com o uso dos objetos de aprendizagem do tipo vídeo permitem que aos estudantes o desenvolvimento de habilidades importantes, para o pensamento crítico, como: conhecimento/experiência, associação de ideias, análise crítica, relevância, justificativa, importância e utilidade prática.

Indicador: Organização do Material Didático (artigo 09)

A organização de conteúdos em materiais didáticos fornece um eixo integrado entre diferentes disciplinas, corroborando no favorecimento de uma prática docente, que torne possível a construção do conhecimento científico na abordagem dos conteúdos.

Indicador: Estratégias de Aprendizagem (artigos 15, 39)

As estratégias de aprendizagem fazem parte de um campo em expansão, elas não podem ser separadas do conteúdo e do contexto escolar específico, para fazerem sentido aos alunos. Por exemplo, ao aplicar a estratégia de elaboração, os saberes prévios devem ser ativados para ser possível ativar o conhecimento certo. As estratégias devem funcionar de acordo com as regras de reconhecimento e de realização que as formam. Por exemplo: (1) os alunos solicitam silêncio direto ou indiretamente (via professor) quando os colegas estão conversando em sala de aula

(eliminação de situações desagradáveis); (2) os alunos copiam o conteúdo e os exercícios apenas quando o professor manda e o fazem exatamente do jeito que ele diz, não ocorrendo um comportamento elaborativo (escrita mecânica é uma estratégia cognitiva); (3) reler o que se escreve em aula; (4) estratégia de pedir ajuda (metacognitiva), que envolve o monitoramento e a regulação da cognição.

Indicador: Práticas de Ensino/Aprendizagem (artigo 17)

A reformulação das práticas de ensino/aprendizagem deve se dar a partir de uma atitude do professor como agente de letramento, por meio de um trabalho mediado por projetos de letramento. Esse tipo de postura contribui para tornar as práticas educativas mais significativas e menos artificiais possíveis das práticas cotidianas. Essa nova postura, no entanto, não garante um trabalho metodológico bem-sucedido, pois o que determina o sucesso e o alcance dos objetivos traçados é a aproximação das situações de interação em sala de aula a uma comunidade de aprendizagem.

Indicador: Reformulação de Cursos de Formação (artigo 17)

A reformulação de cursos de formação (inicial ou continuada), visa à habilitação reflexiva dos professores e uma atitude autônoma em relação à atuação em novos contextos.

Indicador: Não Aprendizagem (artigo 18)

Os alunos podem assumir uma perspectiva mais rotulante que só atribui responsabilidade ao discente pela não aprendizagem. O estereótipo do aluno que não aprende é de indisciplinado e de culpado. Na pesquisa foi possível identificar, por meio das respostas o não gostar de estudar, não querer, não se dedicar. Os sujeitos interpretam a questão atribuindo ao aluno à responsabilidade de “saber” ou “não saber” aprender.

Indicador: Capital Cultural e Econômico (artigo 19)

O capital cultural e econômico das famílias são fatores determinantes para escolha da escola; o sucesso no interior da escola está ancorado em um conjunto de práticas que aliavam o autogoverno dele na gestão da aprendizagem e o alto grau de exigência da instituição.

Indicador: Autogoverno (artigo 19)

O artigo apresenta como resultantes as tensões vividas por alunos no momento de administrar os usos e os abusos provenientes do sistema de autogoverno. O sucesso ou o fracasso depende totalmente do aluno, o ofício dele é de cumprir com a obrigação de aprender, de digerir a aula, de estudar por fora e de frequentar as aulas.

Indicador: Patrimônio Histórico como um Recurso Didático (artigo 20)

O patrimônio histórico como um recurso didático para ensinar história vai além da inserção de documentos históricos em sala de aula. O documento histórico por si é um recurso didático que multiplica a capacidade de interpretação histórica, além disso, está vinculado à identidade histórica local dos agentes em aprendizagem. Portanto, utilizar o patrimônio histórico no processo de ensino/aprendizagem é colocar o aluno enquanto agente-construtor de seu conhecimento e identidade histórica.

Indicador: Trabalho Coletivo (artigo 21)

O trabalho coletivo estabelece relações dinâmicas e dialéticas entre os conteúdos que fundam as diferentes disciplinas. Desta forma, entende-se que os professores, no viés das áreas do conhecimento, devem exercer atividades para expressar o potencial de integração e interlocução dos conteúdos disciplinares, isto é, saberes científicos aos saberes do senso comum, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e o contexto dos estudantes, com consequências perceptíveis e transformadoras da sociedade e da cultura escolar. Logo, o trabalho coletivo deve ser desenvolvido na conexão e socialização entre as áreas do conhecimento, especificamente nas reuniões, pois exige uma organização que tem a interdisciplinaridade como princípio ativo nos processos de ensino/aprendizagem.

Indicador: Histórias em Quadrinhos (artigo 23)

As histórias em quadrinhos podem ser fios condutores para a construção da narrativa que os estudantes constroem para si na relação que têm com a escola e a orientação para práxis da vida humana. A partir delas é possível investigar critérios de orientação temporal relativos às formas de aprendizagem histórica que estes

jovens estão construindo quando entram em contato com esses artefatos da cultura histórica. Assim, os resultados permitem compreender que as histórias em quadrinhos, enquanto narrativas históricas gráficas, permitem aos jovens revelar as formas de subjetividades construídas na sua relação com a forma escolar.

Indicador: Combinação da Libras com a Leitura Labial/Oralização (artigo 27)

A combinação da Libras com a leitura labial/oralização é um agente facilitador da aprendizagem da leitura em indivíduos com surdez profunda. A leitura pode ser beneficiada quando o sujeito possui um arcabouço de comunicação ampliado.

Indicador: Monitoria (artigo 30)

O programa de monitoria tem a perspectiva da constante reflexão e avaliação das práticas regidas pelo princípio da autorregulação, tornando-se substancial para que se estabeleçam vínculos entre a aprendizagem compartilhada (monitoria) e seus pares e a autorregulação da aprendizagem. A relação que tende a ajustar medidas interativas na comunicação entre alunos e professores é importante para a produção de significados geradores de interesses e/ou de necessidades de aprendizagem, em ambiente prazeroso para o processo de ensino/aprendizagem.

Indicador: Práticas Educativas Inovadoras (artigo 31)

As práticas educativas inovadoras requerem atenção do professor para o uso de ferramentas tecnológicas, para que ele possa atuar de modo genuinamente inovador, direcionando suas ações pedagógicas para o desenvolvimento do aluno.

Indicador: Afetividade nos Processos de Ensino/Aprendizagem (artigo 33)

As influências da afetividade nos processos de ensino/aprendizagem são: (1) formas de o professor ajudar os alunos; (2) formas de falar com os alunos; (3) atividades propostas; (4) aprendizagens que vão além dos conteúdos; (5) formas de corrigir e avaliar; (6) repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; (7) relação do professor com o objeto de conhecimento; (8) sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor.

Indicador: Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem (artigos 34, 36)

As aprendizagens dos alunos devem ser avaliadas por meio de várias estratégias, técnicas e instrumentos que valorizem processos de descrição, de análise e de interpretação das informações recolhidas.

O teste escrito é um principal instrumento para a regulação dos processos de ensino/aprendizagem e para a avaliação final (somativa) dos alunos, de acordo com os discursos dos professores. Logo, eles apresentam uma prática de avaliação que tem como principal objetivo medir e classificar a aprendizagem dos alunos e não tanto criar condições para que eles desenvolvam competências de autoavaliação. Assim, é constatada uma cultura de avaliação, por meio de classificação, que parece negligenciar o processo de aprendizagem, e que se limita ao conhecimento das disciplinas.

O portfólio como instrumento de avaliação se caracteriza pelo registro descritivo das atividades, pois auxilia os alunos explicarem da maneira deles o que realmente aprenderam. Os portfólios de avaliação, além de demonstrarem a aprendizagem dos alunos, reúnem criatividade, autonomia e a sua utilização deles ainda é considerada uma novidade pedagógica e um objeto de desconfiança no meio docente. No entanto, se mostrou possível e bem-sucedida quanto à sua implementação.

Indicador: Conselho de Classe (artigo 37)

O conselho de classe como espaço fundamental para reflexão auxilia para uma avaliação coletiva dos alunos. Essa avaliação coletiva vai exercer o papel de questionar as práticas cotidianas da escola, de questionar as decisões tomadas (ou não tomadas) para reverter à situação do aluno. No entanto, reuniões de conselho de classe são vistas como discussões sobre aspectos problemáticos dos alunos, mas em alguns momentos percebe-se o aparecimento de elogios, como forma de ampliar a visão de outro professor para aspectos mais qualitativos. Assim, opiniões, posições e decisões individuais passam a ser refletidas, transformadas e decididas por todos, tomando como base os avanços percorridos pelos alunos.

Indicadores: Motivação e Estratégias de Aprendizagem

O artigo 40 apresenta que tanto a motivação com as estratégias possuem relação com o rendimento escolar, qualidade na aprendizagem, diminuição da evasão e do abandono escolar.

4.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA

A partir do estudo de revisão de literatura especializada sobre o assunto ‘Aprendizagem Escolar no Ensino Médio’, definimos ideias para a elaboração do problema central desta pesquisa. Além disso, realizamos um panorama geral para verificarmos como estão às produções acadêmicas publicadas em periódicos nacionais sobre o assunto. O estudo contribuiu para que possamos ter um conhecimento sobre os mais diversos focos e intenções de pesquisas, como também os mais variados aportes conceituais e metodológicos, como também os resultados que os pesquisadores estão constatando com essas pesquisas sobre aprendizagem de alunos de ensino médio. Além do mais, evidenciamos que esses pesquisadores estão tendo sucessos em suas pesquisas, e que o foco “estratégias de aprendizagem” é recente no âmbito das produções acadêmicas, tendo em vista o número reduzido delas (03 artigos) que apresentam tal temática.

Quadro 10: Referências dos artigos sobre ‘Estratégias de Aprendizagem’

CÓDIGOS	ARTIGOS (REFERÊNCIAS)
15	HAUGENI, C.R. Questionando a Neutralidade das Estratégias de Aprendizagem: uso dos saberes prévios por professores e alunos. In: Educação & Realidade , Porto Alegre/RS, v. 40, n. 2, p. 421-442, abr./jun. 2015.
39	LINS, M. R. C; ALCHIERI, J. C. Estratégias de Aprendizagem Utilizadas por Estudantes Cegos e Videntes. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , São Paulo/RS, v11, n3, p.1221-1241, 2016.
40	FONTES, M. A. Motivação e Estratégias de Aprendizagem Segundo a Teoria das Abordagens à Aprendizagem: implicações para a prática de ensino-aprendizagem. In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , São Paulo/RS, v11, n.esp. 3, p.1727-1744, 2016.

Fonte: elaborado pela autora

O primeiro artigo apresenta que as estratégias de aprendizagem podem ser descritas como maneiras específicas de pensar e de agir em relação ao conhecimento escolar, e que elas têm relação com o comportamento dos alunos. Além disso, podem ser consideradas como um conhecimento neutro e representam um novo esforço em que a meta é aumentar a equidade na educação. No entanto, a pesquisa descreve que os efeitos de ensinar estratégias de aprendizagem

diretamente aos alunos não são convincentes. A explicação para isso é que o ensino dessas estratégias tende a ser difícil e o sucesso parece depender da origem social, pois pode ser que as estratégias de aprendizagem não podem ser separadas do conteúdo e do contexto escolar específico para fazerem sentido para os alunos.

A segunda pesquisa que apresenta o uso de estratégias de aprendizagem apresenta uma caracterização delas como sequências planejadas de procedimentos ou atividades selecionadas com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. Além do mais, a pesquisa apresenta que o sucesso escolar dos estudantes está relacionado diretamente com o uso efetivo das estratégias de aprendizagem, a pesquisa também apresenta que no Brasil esforços têm sido realizados para investigar como as estratégias de aprendizagem influenciam positivamente o aprendizado, bem como as relações entre elas e as variáveis psicológicas como ansiedade e depressão. A última pesquisa que tem como foco “estratégias de aprendizagem” apresenta que o uso delas promovem melhorias nas práticas de ensino/aprendizagem, e que a partir delas é possível constatar um rendimento escolar e conseqüentemente uma qualidade na aprendizagem.

Assim, a partir do ERLE sobre Aprendizagem Escolar no Ensino Médio, conseguimos identificar 3 artigos que exploram o uso de estratégias de aprendizagem e como uma das pesquisas indica elas são um “campo em expansão”, por isso que definimos como foco de pesquisa para esta dissertação de mestrado “Estratégias de Aprendizagem utilizadas por Alunos de Ensino Médio”, pois pretendemos conhecer e explorar mais esse campo em expansão das estratégias, para que possamos contribuir para o mundo acadêmico.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, no que se refere ao objetivo, problema e questões de pesquisa, como também, a definição da natureza da investigação, o detalhamento das fontes de informações utilizadas, os instrumentos para coleta de informações, a validação desses instrumentos, bem como os procedimentos, o contexto de coleta e tratamento das informações.

5.1. NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem um enfoque qualitativo que visa compreender as perspectivas dos participantes, sujeitos/indivíduos e/ou grupos de pessoas e/ou fenômenos que apresentam experiências, pontos de vista, opiniões e significados. De acordo com Flick (2009), é difícil estabelecer uma definição comum do que é uma pesquisa qualitativa, e de que ela seja aceita por todos os pesquisadores de campo. A pesquisa qualitativa visa abordar o mundo exterior para entendê-lo e descrevê-lo e se possível explicar os fenômenos sociais internos de diversas maneiras, por exemplo: (1) analisando experiências de indivíduos ou grupos; (2) examinando interações e comunicações em desenvolvimento; (3) investigando documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações. As abordagens de Flick (2009), têm a intenção de investigar a forma como as pessoas produzem e/ou elaboram um mundo ao seu redor. Segundo Denzin e Lincoln (2008), na pesquisa qualitativa o pesquisador deve estar situado no mundo, para que o conjunto de práticas tanto materiais quanto interpretativas dê uma maior visibilidade. Essas práticas envolvem o estudo do uso e da coleta de uma variedade de materiais de natureza empírica, que apresentam e/ou descrevem momentos significativos na vida dos sujeitos e/ou participantes da pesquisa.

A pesquisa qualitativa pode ser pensada como um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo “visível”, isto é, a possibilidade de transformar uma série de representações, por meio de observações, anotações, gravações e documentos. A seguir, apresentamos como a pesquisa foi desenvolvida/operacionalizada, por meio das fontes para coleta de informações, dos instrumentos de pesquisa, do processo de tratamento e da análise das informações

coletadas. Também, utilizamos algumas informações quantitativas, pois elas são fundamentais e confiáveis, além de garantirem uma precisão nos resultados e auxílio para evitarmos os erros durante a análise e interpretação.

5.2. PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Em função do objetivo proposto *“Estabelecer possíveis relações entre estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio e aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar”*. Elaboramos o seguinte problema de pesquisa.

Que aspectos principais caracterizam as estratégias de aprendizagem que costumam ser utilizadas por alunos de Ensino Médio?

Para auxiliar a responder o problema de pesquisa elaboramos 6 questões de pesquisa, a saber:

1. Que aspectos positivos são considerados por alunos de Ensino Médio como influenciadores no processo de aprendizagem?
2. Que aspectos costumam dificultar as aprendizagens dos alunos de Ensino Médio?
3. Que aspectos motivacionais dos alunos de Ensino Médio costumam interferir no desenvolvimento da aprendizagem?
4. Que estratégias são utilizadas por alunos de Ensino Médio para o desenvolvimento da aprendizagem?
5. Que recursos costumam ser identificados por alunos de Ensino Médio como favorecedores para construção da aprendizagem?

A seguir apresentamos um quadro que utilizamos no âmbito do Grupo INOVAEDUC que auxilia na organização e no desenvolvimento da pesquisa, durante o período de análise das informações coletas. No quadro constam as questões dos instrumentos de coleta, que auxiliaram para responder cada questão de pesquisa.

Quadro 11: Fontes e Instrumentos para responder as questões de pesquisa

ELEMENTOS MÍNIMOS DE CARACTERIZAÇÃO DA INTENÇÃO DE PESQUISA	
TEMÁTICA	Aprendizagem Escolar
FOCO	Estratégias de Aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio
OBJETIVO	Estabelecer possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio com os aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar
PROBLEMA DE PESQUISA	Que aspectos principais caracterizam as estratégias de aprendizagem que costumam ser utilizadas por alunos de Ensino Médio?

QUESTÕES DE PESQUISA		FONTES DE COLETA DE INFORMAÇÕES INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES		
		FONTE	Modalidade	Sujeito
			Tipo	Aluno de Ensino Médio
		INSTRUMENTO		
Nº	ENUNCIADO	Questionário		Entrevista em Grupo
1.	Que aspetos positivos são considerados por alunos de Ensino Médio como influenciadores no processo de aprendizagem?	Bloco 6 (Todas Questões)	Itens 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 22	
2.	Que aspectos costumam dificultar as aprendizagens dos alunos de Ensino Médio?	Bloco 5 (Todas Questões)	Itens 7, 8, 9, 10	
3.	Que aspectos motivacionais dos alunos de Ensino Médio costumam interferir no desenvolvimento da aprendizagem?	Bloco 5 (Todas Questões)	Itens 9, 10, 11, 12, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24	
4.	Que estratégias são utilizadas por alunos de Ensino Médio para o desenvolvimento da aprendizagem?	Bloco 6 (Todas Questões)	Item 16	
5.	Que recursos costumam ser identificados por alunos de Ensino Médio como favorecedores para construção da aprendizagem?	Bloco 6 (Todas Questões)	Itens 11, 12, 13, 15, 17, 22 e 23	

Fonte: Este quadro foi elaborado e aperfeiçoado ao longo dos últimos anos pelo Grupo INOVAEDUC, sob coordenação do Professor Eduardo A. Terrazan.

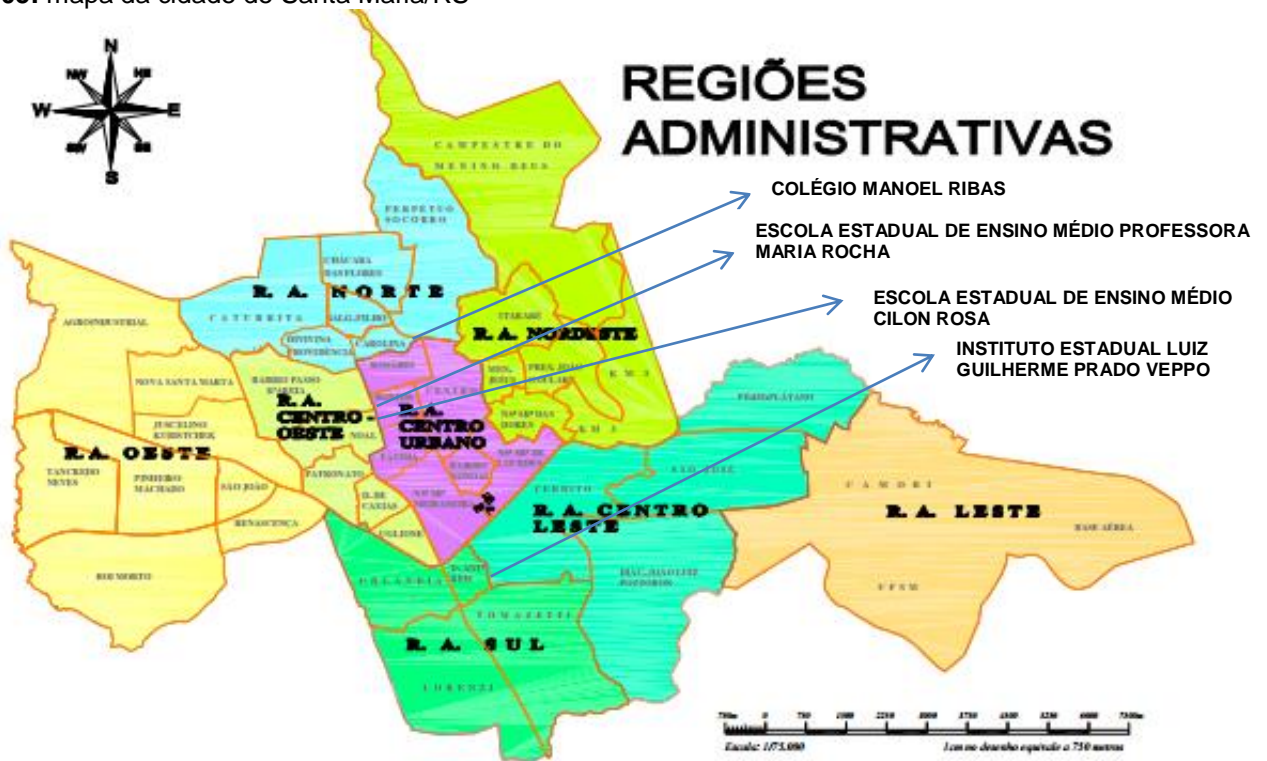
5.3. FONTES DE INFORMAÇÕES

Nesta pesquisa, utilizamos fontes para coleta de informação na modalidade sujeitos, a saber, *alunos das escolas sediadas no município de Santa Maria/RS pertencentes à Rede Escolar Pública Estadual (REPE) do Estado do Rio Grande do Sul*. Para tanto, estabelecemos relações entre as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar de alunos de Ensino Médio. Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos para coleta de informações: questionários e entrevistas em grupo.

Entretanto, não utilizamos todas Escolas de Ensino Médio da REPE localizadas no município de Santa Maria/RS. Para isso, adotamos o seguinte critério

de seleção: “Escolas Públicas que possuem apenas a etapa escolar - Ensino Médio”. A cidade possui 5 Escolas Públicas que ofertam apenas essa etapa escolar, a saber: (1) Colégio Manoel Ribas; (2) Escola Estadual Professora Maria Rocha; (3) Instituto Estadual Luiz Guilherme Prado Veppo; (4) Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa; (5) Colégio Tiradentes da Brigada Militar/SM. Porém, utilizamos 4 escolas, fazendo a exclusão do Colégio Tiradentes da Brigada Militar/SM, pois possui uma realidade escolar diferente das demais escolas que compõem o nosso recorte.

Figura 05: mapa da cidade de Santa Maria/RS



REGIÕES ADMINISTRATIVAS (R. As)

- | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> R. A. CENTRO URBANO - Centro - Bairro Bonfim - Bairro Nonoal - Bairro Ns^o Sr^a de Fátima - Bairro Ns^o Sr^a de Lourdes - Bairro Ns^o Sr^a do Rosário - Bairro Ns^o Sr^a Medianeira | <ul style="list-style-type: none"> R. A. NORDESTE - Bairro Camp. do Men. Deus - Bairro Itararé - Bairro KM 3 - Bairro Menino Jesus - Bairro Ns^o Sr^a das Dores - Bairro Pres. João Goulart | <ul style="list-style-type: none"> R. A. CENTRO-LESTE - Bairro João Luiz Pozzabon - Bairro Cemito - Bairro Pé-de-Plátano - Bairro São José | <ul style="list-style-type: none"> R. A. OESTE - Bairro Agro-Industrial - Bairro Boi Morto - Bairro Juscelino Kubistchek - Bairro Pinheiro Machado - Bairro Renascença - Bairro Nova Santa Marta - Bairro São João - Bairro Tancredo Neves |
| <ul style="list-style-type: none"> R. A. NORTE - Bairro Carolina - Bairro Catumita - Bairro Chácara das Flores - Bairro Flávio Donatário | <ul style="list-style-type: none"> R. A. LESTE - Bairro Camobi | <ul style="list-style-type: none"> R. A. SUL - Bairro Lorenzi - Bairro Tomazetti - Bairro Urutândia | <ul style="list-style-type: none"> R. A. CENTRO-OESTE - Bairro Duque de Caxias - Bairro Noel |

Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS. Disponível em: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/index.php>>

5.4. INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

De acordo com Vieira Abrahão (2006), para a realização de um estudo adequado, por meio de uma perspectiva qualitativa é necessário ter uma combinação de mais de um instrumento e não apenas o uso de um exclusivamente. Após a coleta das informações, por meios dos instrumentos, foi necessário uma triangulação dos dados. Os instrumentos são meios para a realização da coleta de informações, em outras palavras nossas ‘ferramentas’, e nesta pesquisa utilizamos como instrumentos: questionários e entrevistas em grupo, ambos com alunos de Ensino Médio.

5.4.1. Questionário

O instrumento “questionário” foi estruturado com 91 questões, que foram respondidas pelos sujeitos da pesquisa na forma de marcação e por escrito e após entregue à pesquisadora responsável. Esse instrumento é bastante comum entre os pesquisadores, para a realização da coleta de informações com sujeitos. Segundo Martins e Theóphilo (2007), o questionário é um conjunto ordenado de questões, abertas e/ou fechadas, sobre variáveis situações que se deseja obter informações, e costuma ser enviado para o sujeito responder de forma dissertativa e/ou objetiva e, com ou sem a presença do pesquisador. O questionário (apêndice A) desta pesquisa possui mais de uma forma: (1) questões fechadas e (2) questões abertas. Nas questões fechadas, definimos as alternativas (respostas) que poderiam ser apontadas pelo sujeito (aluno) da pesquisa, de acordo com suas características, ideias, concepções e até mesmo sentimentos. As questões fechadas estão divididas nas formas: (1) múltipla escolha e (2) escolanadas (Escala de Likert).

As questões de múltipla escolha do questionário possuem várias alternativas (respostas) e o sujeito poderia marcar/identificar uma (resposta simples), ou mais de uma delas (respostas múltiplas). Consideramos as questões de múltipla escolha como um recurso, para identificar preferências de um grupo de indivíduos, que no nosso caso são os alunos. Além disso, esse tipo de questão facilita a tabulação dos dados, também temos questões escalonadas presentes no nosso questionário. Essas questões estão organizadas por meio de uma escala, de maneira que o

respondente (sujeito-aluno) indique seu posicionamento. O escalonamento das alternativas (respostas) está proposto pela Escala de Likert de cinco pontos.

As declarações em questionário com cinco alternativas, conhecidas como itens de Likert, são muito usadas em levantamentos de dados. O uso de declarações – e não apenas de questões – aumenta a flexibilidade do questionário e pode tornar a tarefa do participante mais agradável. (VIEIRA, 2009, p.42)

Já as questões abertas permitem ao respondente (sujeito) da pesquisa responder livremente, usando uma linguagem própria para emitir suas opiniões. Assim, o questionário aberto proporciona um conjunto amplo de informações. Entretanto, demanda um trabalho maior do pesquisador, além de maior habilidade interpretativa.

No entanto, sabemos que para as duas formas de questões do questionário existem vantagens e desvantagens. A vantagem das questões fechadas é proporcionar ao respondente (sujeito) respostas pré-estabelecidas. Já a desvantagem dessas questões é que não há tabulação dos dados. Por isso, que optamos por elaborar um roteiro de questionário que abrange as duas formas, pois as vantagens das questões fechadas e abertas são: (1) Questões fechadas são fáceis de responder e analisar, permitindo uma comparação entre as respostas; (2) Questões abertas permitem que os respondentes se expressem com suas próprias palavras, indicando o seu nível de informação e podem proporcionar informações inesperadas.

Assim, as vantagens que o pesquisador tem ao escolher o questionário como um de seus instrumentos de pesquisa é a economia em relação ao tempo e o atingimento de um número maior de respondentes. Além de obter respostas rápidas e exatas, e dar ao sujeito da pesquisa um anonimato e mais tempo para responder sem a pressão do pesquisador. Para elaborar um roteiro de questionário, é preciso que o pesquisador tenha domínio sobre o assunto que pretende investigar, também é preciso ter cuidado na elaboração/seleção das perguntas, como questões básicas como uma apresentação inicial sobre informações do pesquisador, intenção de pesquisa e instituição responsável, e claro uma boa representação estética do roteiro.

5.4.2. Entrevista

Além do instrumento apresentado anteriormente, também, usamos o instrumento 'entrevista' que foi aplicado de forma coletiva com os alunos, assim tornando-se uma **Entrevista em Grupo**, o roteiro desse instrumento foi estruturado em 24 questões. As entrevistas proporcionam um contato direto com os sujeitos da pesquisa e permitem um maior aprofundamento das questões investigadas, podemos definir a entrevista como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas que têm por objetivo a coleta de dados. As entrevistas realizadas em grupo são valiosas, pois permitem que o pesquisador explore as normas e dinâmicas do grupo escolhido, ao redor de aspectos e tópicos que deseja investigar, em torno dos objetivos, problemas e questões de pesquisa.

A literatura que cerca o campo da metodologia da pesquisa, também apresenta uma técnica semelhante à entrevista em grupo, "Grupo Focal", esse método nos últimos anos ganhou uma maior visibilidade no âmbito das produções acadêmico-científicas. Mas, a diferença entre os métodos entrevista em grupo e grupo focal, é que no último os participantes (sujeitos) são encorajados mais claramente a falar uns com os outros, ao invés de responder cada pergunta por meio de uma sequência (roteiro). Assim, cada instrumento (método) possui uma particularidade na **"condução"** durante suas execuções.

Tendo em vista, que os sujeitos de nossa pesquisa são "Alunos de Ensino Médio", adotamos como segundo instrumento para coleta de informações como já mencionado – *Entrevista em Grupo*. Para realizarmos essa etapa de nossa pesquisa, elaboramos um roteiro de entrevista, com questões semelhantes ao do roteiro de questionário, para podermos ter a certeza que o nosso primeiro instrumento (questionário) é válido e, também para suprir suas falhas, além de corroborar para o fortalecimento de nossas informações para a construção da análise. As entrevistas em grupo são mais eficazes para esse público-alvo, os alunos. Além do mais, os alunos podem ficar mais a vontade, fazendo com que ocorra interação entre eles e a pesquisadora. "As entrevistas de grupo podem promover uma compreensão valiosa tanto das relações sociais em geral como do exame dos processos e das dinâmicas sociais em particular" (MAY, 2004, p.152).

5. 5 VALIDAÇÃO SEMÂNTICA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Como apresentado nos subcapítulos anteriores, nossos instrumentos de pesquisa são: questionário e entrevista em grupo. Todo instrumento de pesquisa deve proporcionar ao pesquisador uma confiança quando está sendo usado. Por isso, decidimos por realizar a validação semântica deles, iniciamos pelo instrumento “Questionário”, pois sentimos a necessidade de se fazer tal validação durante e após realizarmos um teste (etapa) piloto em uma Escola do município de Santa Maria/RS, visto que diversas dificuldades foram enfrentadas durante a aplicação dos questionários e na análise/tabulação das informações.

A validação semântica é uma fase de compilação em que verificamos os erros semânticos do instrumento e temos a oportunidade de reformulá-los, para podermos prosseguir para a próxima fase. A partir da validação, podemos (re)organizar o instrumento para que fique com mais clareza, para que os respondentes (sujeitos-alunos) consigam compreender cada questão. A nossa análise semântica está organizada em duas partes, a saber: (1) utilizamos um grupo de estudantes (10 alunos) do Ensino Médio de diversas escolas (escolas que não fazem parte da nossa amostra), e entregamos uma cópia do questionário para cada aluno, o questionário entregue ao grupo tinha ao lado direito uma tabela com uma escala de 1 a 5 para cada questão do instrumento para que a partir dela os estudantes atribuíssem uma nota para o nível de compreensão de cada questão. Além das notas atribuídas, perguntas foram realizadas para esse grupo, por exemplo: “Estão conseguindo responder?”; “As perguntas estão claras para vocês?”; “Estão com dificuldades?”; “Vocês poderiam dar sugestões para melhorar o questionário?” Assim, tentamos seguir às orientações de Pasquali (2010), para o procedimento de validação semântica de um instrumento.

A análise semântica tem como objetivo precípua verificar se todos os itens são compreensíveis para todos os membros da população a que o instrumento se destina. Nela duas preocupações são relevantes: (1) verificar se os itens são inteligíveis para um estrato mais baixo (de habilidades da população menor, por isso, a mostra para essa análise deve ser feita com esse estrato; (2) para evitar a deselegância a formulação dos itens, a análise semântica deverá ser feita também com uma amostra mais sofisticada (de maior habilidade) da população meta. (PASQUALI, 2010, p.181).

Para complementar nossa validação e dar maior confiabilidade para o instrumento, seguimos para segunda parte da análise semântica, utilizando outro método “*validação do conteúdo por meio de um Comitê de Juízes*”. De acordo Alexandre e Coluci, (2011), o processo de seleção do comitê de juízes deve seguir:

(...) levar em conta as características do instrumento, a formação, a qualificação e a disponibilidade dos profissionais necessários. Em relação à seleção, deve-se levar em consideração a experiência e a qualificação dos membros desse comitê. Recomenda-se, descrever os critérios utilizados nessa seleção. Entre esses critérios, a literatura destaca: ter experiência clínica; publicar e pesquisar sobre o tema; ser perito na estrutura conceitual envolvida e ter conhecimento metodológico sobre a construção de questionários e escalas. Indica-se também a inclusão de pessoas leigas potencialmente relacionadas com a população do estudo. A inclusão de pessoas leigas asseguraria a correção de frases e termos que não estão muito claros. (ALEXANDRE e COLUCI, 2011, p.3064, grifos nosso)

A partir das ideias dos autores, escolhemos 05 juízes para compor o comitê, que tem a função de avaliar o instrumento de pesquisa. O critério para escolha do comitê de juízes é que o sujeito (juiz) precisa ser professor/pesquisador e que tenha o Ensino Médio como foco e/ou âmbito (campo) de pesquisa. Cada integrante do comitê de juízes recebeu uma cópia física ou digital do instrumento – Questionário de Aluno de Ensino Médio e uma tabela de avaliação (apêndice 03) para que pudessem avaliar a capacidade do instrumento, por meio de 3 critérios: (1) clareza, (2) pertinência, (3) aparência. A partir dos critérios, os juízes precisaram atribuir uma nota de 1 a 5 para cada questão do questionário, para que pudéssemos calcular o *Índice de Validade do Conteúdo (IVC)*, e conseqüentemente uma avaliação final do instrumento.

Para avaliar o instrumento como um todo, não existe um consenso na literatura. Polit e Beck recomendam que os pesquisadores devem descrever como realizaram o cálculo. Esses autores apresentam três formas que podem ser usadas. Uma é definida como a “média das proporções dos itens considerados relevantes pelos juízes”. A outra é a “média dos valores dos itens calculados separadamente, isto é soma-se todos os IVC calculados separadamente e divide-se pelo número de itens considerados na avaliação”. Finalmente, a última forma seria dividir o “número total de itens considerados como relevantes pelos juízes pelo número total de itens”. Deve-se também estipular a taxa de concordância aceitável entre os juízes. Autores defendem que no processo de avaliação dos itens individualmente, deve-se considerar o número de juízes. Com a participação de cinco ou menos sujeitos, todos devem concordar para ser representativo. No caso de seis ou mais, recomenda-se uma taxa não inferior a 0,7822,23. Para verificar a validade de novos instrumentos de uma forma geral, alguns autores sugerem uma concordância mínima de 0,8027,38. (ALEXANDRE e COLUCI, 2011, p.3065,3066, grifos nosso)

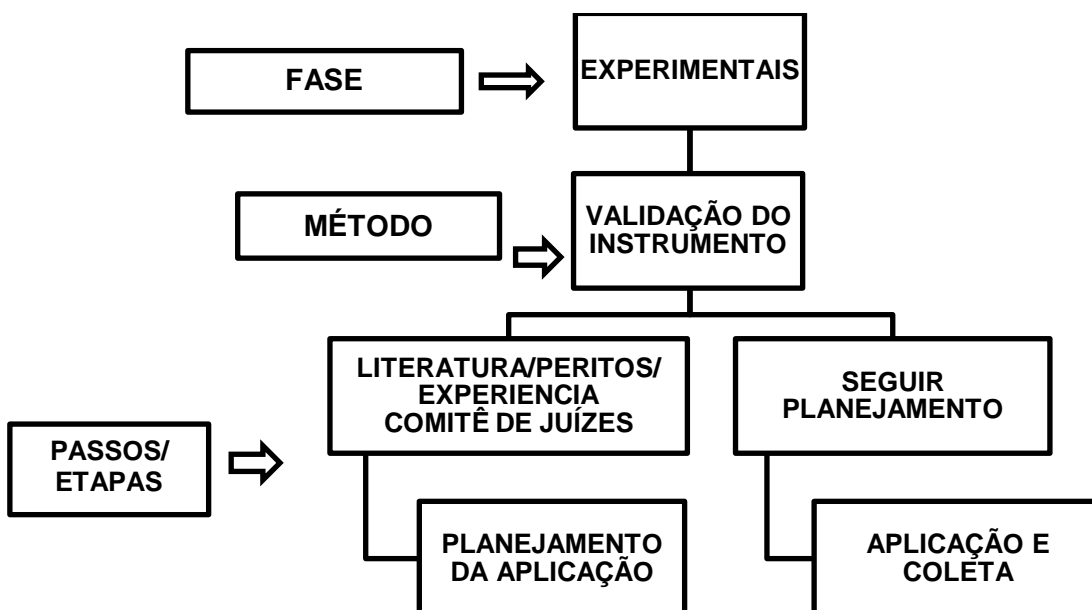
Assim, adotamos a última forma apresentada pelos autores que é de dividir o número de itens (questões) considerados relevantes (que receberam notas 4 e 5) pelo número total de itens (questões).

$$IVC = \frac{\text{NÚMERO DE RESPOSTAS NOTAS 4 E 5}}{\text{NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS}} \quad IVC = \frac{417}{455} = 0,916, \text{ OU SEJA, } = 0,91$$

O resultado final do *Índice de Validade do Conteúdo* precisa atingir 0,8027,38 (ponto de corte - nota mínima) ou mais. Logo, o IVC do nosso instrumento obteve a nota: 0,91. Os itens que receberam notas inferiores de 4 e 5, decidimos por não excluir, mas reformular/organizar de acordo sugestões expressas e/ou escritas pelos membros do comitê de juízes na coluna de comentários na tabela de avaliação (apêndice C). Já para o instrumento entrevista em grupo, realizamos apenas a segunda parte “comitê de juízes”, com 3 professores/pesquisadores:

$$IVC = \frac{\text{NÚMERO DE RESPOSTAS NOTAS 4 E 5}}{\text{NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS}} \quad IVC = \frac{68}{72} = 0,944, \text{ OU SEJA, } = 0,94$$

A nota do IVC para o Roteiro de Entrevista em Grupo foi 0,94. Assim, realizamos um procedimento experimental, como menciona Pasquali (2010), para validar nossos instrumentos de pesquisa.



5.6. TEORIA FUNDAMENTADA

A metodologia da **Teoria Fundamental**¹¹ foi originalmente desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss, chamada de “*Grounded Theory*” (GT), traduzida para o português como “*Teoria Fundamental nos dados*” que tem como característica principal unir explicitamente o processo de pesquisa (empírica) com o desenvolvimento da teoria, quebrando o paradigma entre a rígida divisão entre empiristas e teóricos. “(...) A GT sublinha com força a íntima ligação entre pesquisa teórica e pesquisa empírica e se coloca no estreito espaço que une teoria e realidade empírica¹²”. (TAROZZI, 2011, p.20)

A *Grounded Theory* (Teoria Fundamental) segue a linha epistemológica do “Interacionismo Simbólico”, como o próprio nome já diz é um processo de interação social que ocorre entre indivíduos, por meio de relações simbólicas. Por isso, o pesquisador que faz uso dessa vertente epistemológica deve observar o cotidiano que envolve as relações dos indivíduos (sujeitos da pesquisa), e a partir delas, tentar interpretar o sentido que o indivíduo indica para cada ação.

O interacionismo simbólico, como perspectiva teórica que informa metodologias de pesquisa social, a premissa de Blumer de que o pesquisador deve situar-se dentro do processo de definição do ator para compreender sua ação é central. Assim, o pesquisador deve ver o mundo a partir do ponto de vista das pessoas que estuda. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.67)

Além disso, Santos (2008) apresenta que o interacionismo simbólico busca compreender os aspectos internos experimentais da conduta humana, a forma como as pessoas percebem os fatos e/ou realidades a sua volta e quais são as reações, tendo em vista suas convicções. Para compreendermos melhor, fazemos uso das ideias de Tarozzi (2011):

(...) o interacionismo simbólico busca os elementos invariáveis, as formas de vida social que estão atrás das redes de significado, dos processos de mudança, das interações entre os sujeitos. A ideia de que a pesquisa possa levar a identificar o processo social de base subjacente aos fenômenos e elabore uma teoria geral (formal) capaz de integrar várias teorias locais (substantivas), ligadas a contextos específicos. (TAROZZI, 2011, p. 37)

¹¹ A Teoria Fundamental é utilizada como metodologia no/pelo grupo INOVAEDUC para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. No entanto, o grupo (membros) tem como definição “Teoria Enraizada nas Informações”.

¹² Livro: O que é Grounded Theory?, de Tarozzi, 2011.

Os métodos da Teoria Fundamentada estão sendo muito usados na educação, na pesquisa de avaliação, na enfermagem e nos estudos organizacionais. A teoria fundamentada não parte de premissas apriorísticas (*raciocínio a priori*) sobre hipóteses. O pesquisador que segue essa linha trabalha com seus sujeitos de pesquisa para construir os dados ativamente, para ir além da análise estática e chegar às múltiplas camadas de sentido. Nessas camadas podemos incluir: (1) afirmações declaradas dos participantes sobre suas ações; (2) afirmações não declaradas dos participantes sobre as mesmas condições; (3) intenções e motivações para realizar ações; (4) consequências das ações para relações interpessoais e ações específicas.

Assim, a Teoria Fundamentada é um método de ação/interação para a construção de teorias que estão relacionadas às formas com que as pessoas administram os fenômenos e respondem a eles, existindo dentro de um contexto social.

5.7 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

O termo procedimento designa a forma de como utilizamos cada instrumento, por exemplo, para que pudéssemos aplicar os questionários com os sujeitos era necessário e indispensável ter uma boa apresentação em formato de cabeçalho com as informações gerais, para que o sujeito, colaborador tivesse noção e consciência para qual pesquisa ele estava contribuindo. No caso desta pesquisa, entramos em contato com os responsáveis pelas Escolas que definimos como nosso universo potencial (4 escolas). Apresentamos para eles a intenção do projeto e uma carta de aceite da 8^o Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (8^a CRE/RS) permitindo a realização (coleta das informações) do Projeto nas Escolas da REPE sediadas no município de Santa Maria/RS.

Após a conversa com os responsáveis pelas escolas, datas foram agendadas para aplicação dos questionários com os alunos de Ensino Médio. Algumas escolas foram mais receptivas, disponibilizando o máximo de turmas para aplicação do instrumento pela Equipe do Projeto, outras, ao contrário disponibilizaram o mínimo possível. Antes de dar início à aplicação, realizávamos uma breve apresentação do grupo e da intenção do questionário para os alunos. O tempo estimado era 30 a 40

minutos para aplicação do questionário com uma turma em média de 25 alunos, um período inteiro de aula. Após a coleta, contabilizamos 320 questionários respondidos das 4 escolas de Ensino Médio, divididos entre alunos de 1º, 2º e 3º anos.

Para a realização das Entrevistas em Grupo, precisávamos ter total domínio do assunto como mencionado anteriormente, além de demonstrar confiança para os entrevistados, pois não podíamos chegar frente aos sujeitos (alunos) da pesquisa sem domínio algum e apresentar insegurança. Além disso, uma boa comunicação e desenvoltura para o comando das questões são indispensáveis. Para a realização das entrevistas, organizamos um grupo de pesquisadores (1 estudante do Curso de Mestrado e 4 estudantes de cursos de graduação na condição de bolsistas de Iniciação Científica¹³), cada pesquisador tinha sob responsabilidade um bloco do questões do Roteiro de Entrevista, mas o comando geral da entrevista ficou sob responsabilidade da estudante do curso de mestrado (autora desta dissertação de mestrado) e de um bolsista de iniciação científica¹⁴, os demais Bolsistas de Iniciação Científica ficavam no apoio para complementação de questionamentos e anotações em gerais. Lembrando que o roteiro de entrevista foi seguido para que não ocorresse fuga dos assuntos e de sua estrutura. Para esta pesquisa, realizamos 4 Entrevistas em Grupo, os grupos foram compostos por alunos (turmas completas) em média 25 alunos. Logo, foi preciso que professores disponibilizassem no mínimo 2 períodos de aulas para cada turma.

5.8. PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para a organização e o tratamento das informações coletadas por meio de questionários e entrevistas com alunos da REPE, usamos a seguinte organização dos dados: **(1) Questionários:** realizamos a tabulação das questões (frequência simples- porcentagem) dividida em 3 grupos Nunca (escala 0), Raramente e Poucas Vezes (escalas 1 e 2) e Frequentemente e Sempre (Escolas 3 e 4); **(2) Entrevistas**

¹³ (1) Guilherme Baumann Achterberg; (2) Eduarda Bassan Trindade Rezende; (3) Leonardo Hengdes; (4) Anthony Scapin Eichner. Agradeço de coração o auxílio que tive desses professores em formação.

¹⁴ Guilherme Baumann Achterberg, Bolsista de Iniciação Científica CNPq e Estudante do Curso de Licenciatura em Química da UFSM

em Grupo: para o segundo instrumento realizamos as transcrições das 4 entrevistas, para análise na íntegra. As transcrições na íntegra estão disponíveis no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação¹⁵, da UFSM.

Durante a análise das informações coletadas, utilizamos as técnicas de categorização (codificação) temática. Essa categorização estabelece uma estrutura de ideias temáticas, conforme proposição de Gibbs (2009). A técnica de codificação é preconizada no âmbito da Teoria Fundamentada, em que o pesquisador pode usar essa teoria tanto em pesquisas de natureza quantitativa quanto qualitativa, em que o intuito seja de analisar os dados de modo a procurar entender determinadas situações, por exemplo, como e por que os participantes da pesquisa agem de determinada maneira, já que se inicia dos dados para chegar a uma teoria sobre o fenômeno analisado. Segundo Gray (2012), a codificação na pesquisa qualitativa define o processo do conteúdo dos dados na primeira etapa analítica. A codificação é a primeira etapa para passarmos dos enunciados reais presentes nas informações à elaboração das interpretações. A análise envolve o processo de desmembrar dados em unidades menores para revelar os elementos e a estrutura que a caracterizam. As descrições podem estabelecer a base para a análise, mas precisamos ir além, pois nosso interesse é interpretar e entender.

A codificação na teoria fundamentada gera os ossos de sua análise, a integração teórica agregará esses ossos para formar um esqueleto do trabalho, a codificação representa mais do que um começo, ela define a estrutura analítica a partir da qual o pesquisador constrói a análise. Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação sucinta. Em outras palavras, “Codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados”. (Charmaz, 2009, p.69).

A codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicá-los. Para a codificação, o pesquisador define (interpreta) o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa. A codificação na Teoria Fundamentada exige uma parada para que possamos questionar de modo analítico os dados coletados e está composta por duas fases: (1) Codificação inicial e (2) codificação focalizada. Na *codificação inicial* são estudados os fragmentos dos dados, por exemplo, palavras, linhas,

¹⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Site: < <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/> >

segmentos e incidentes, devido à sua importância analítica. Na *codificação focalizada* é selecionado o material que parece representar os códigos iniciais mais vantajosos e são testados em contraste com os dados mais amplos.

Para realização da análise desta pesquisa, utilizamos a **Codificação Linha por Linha (Frase a Frase)** que está dentro da fase da Codificação Inicial, que consiste em selecionar os segmentos mínimos de um texto (dados) para dar sentido. Codificar cada linha pode parecer um exercício arbitrário porque não são todas as linhas que contêm frases com informações importantes, por isso é importante constatar onde inicia e termina o segmento do texto que se pretende codificar. A codificação linha a linha é uma ferramenta vantajosa, pois a partir dela as ideias que tenham passado despercebidas pelo pesquisador vão surgindo. (Charmaz, 2009). Também, foi preciso estabelecer algumas regras para a construção de categorias satisfatórias, com qualidades. Segundo Franco (2005), existem 4 regras para a construção de categorias, a saber: (1) exclusão mútua, essa regra depende muito da homogeneidade das categorias, é preciso ter um princípio do tipo de classificação que irá orientar a organização; (2) pertinência, toda categoria deverá ter um grau alto dessa regra, para a sua construção e também deverá ter relação às intenções de pesquisa; (3) objetividade e fidedignidade são princípios importantes em relação aos dados, pois não pode haver distorções e/ou variações; (4) produtividade, todo conjunto de categoria deve ser produtivo, desde que concentre na possibilidade de fornecer resultados férteis, dados relevantes para o aprofundamento de teorias.

5.9. CONTEXTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A presente pesquisa de natureza empírica teve a intenção de coletar informações para responder o problema de investigação, que foi de forma colaborativa, com auxílio/colaboração de alunos de Ensino Médio, pertencentes às Escolas da REPE. De acordo com as informações coletadas no site da Secretaria Estadual de Educação¹⁶ do RS, existem no município de Santa Maria 41 escolas. Mas, deste total apenas 14 escolas possuem o Ensino Fundamental (EF) e 05 apenas o Ensino Médio, e 22 que possuem a Educação Básica (EF e EM),

¹⁶ Site: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/busca_escolas.jsp>

totalizando 41 escolas. No início deste capítulo, mencionamos o critério para coleta de informação apenas “Escolas com a Etapa Escolar Ensino Médio”. A seguir faremos uma breve apresentação/contextualização de cada Escola que compõem o nosso universo potencial, as informações não são aprofundadas/completas, tendo em vista dificuldades ao acesso dos documentos escolares.

Escola Estadual Professora Maria Rocha

A Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha está localizada na Rua Conde de Porto Alegre nº795, Bairro Nossa Senhora de Fátima região central da Cidade de Santa Maria/RS. De acordo o site da escola¹⁷, tem aproximadamente 1110 alunos, 103 professores e 14 funcionários.

A comunidade escolar é formada por educandos de classe social baixa e média, residentes em diversos bairros da cidade. Os alunos estão divididos em Ensino Médio e Ensino Profissionalizante, a escola funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite.

É possível constatar nos documentos escolares (Regimento Escolar¹⁸) que a escola tem diversos objetivos, por exemplo: (1) desenvolver o senso crítico do aluno; (2) proporcionar uma formação para a vida e para a convivência em sociedade; (3) inclusão de educandos com deficiências; (4) desenvolver e aprimorar habilidades e competências dos educandos; (5) oportunizar mediante reflexões, da autonomia e das experiências a constituição de sujeitos comprometidos; (6) desenvolver uma educação transformadora, através de estímulos das potencialidades. A escola apresenta em sua filosofia, o papel do “local/estabelecimento” de ensino, um espaço de educação que tem como processo educativo colocar em prática o trabalho para a formação integral; é também comprometida com a democracia e com o diálogo permanente. A escola estimula e oportuniza a pesquisa como princípio pedagógico, sendo esta entendida como um processo de construção do conhecimento. Além do mais, concebe o/a educando/a como sujeito protagonista no processo de construção do conhecimento. A escola idealiza um perfil de aluno e almeja que o mesmo seja autônomo, solidário, pesquisador e capaz de investigar e problematizar situações que estão no contexto contemporâneo.

¹⁷ Site: < <http://www.mariarocha.org.br/escola.php>>

¹⁸ Síntese do Relatório de Estágio Curricular II – Ensino Médio– Kauana Martins Bonfada

Colégio Manoel Ribas

O Colégio Estadual Manoel Ribas está localizado na Rua José do Patrocínio, nº 85, bairro centro, na região central da cidade de Santa Maria/RS. O colégio é carinhosamente chamado pela comunidade de Maneco, atualmente funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite. Além disso, apresenta em seu quadro 1900 alunos, 115 professores e 30 funcionários, os alunos estão distribuídos em turmas do Ensino Médio regular e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

De acordo o regimento escolar¹⁹, o Colégio Estadual Manoel Ribas tem como objetivo oportunizar ao aluno a construção do conhecimento, numa relação dialógica, que promova a inserção social e a cidadania, articulando as áreas curriculares e suas tecnologias, numa constante relação entre teoria e prática. O perfil de aluno para o colégio é que o mesmo ao concluir o 3º ano do Ensino Médio deverá ser capaz de consolidar a construção do conhecimento, promovendo sua inserção social, articulando os conhecimentos construídos e tendo como referenciais o trabalho, como princípio educativo, e a politécnica, compreendida como o domínio intelectual da técnica.

Instituto Estadual Luiz Guilherme do Prado Veppo

A escola está localizada na Rua Ernani Schirmer, nº 235, no bairro Tomazetti na região sul da cidade de Santa Maria/RS, e tem aproximadamente 230 alunos, não conseguimos mais informações sobre a escola.

Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa

A escola está localizada na Rua Appel, 805, no bairro Patronato, na região centro-oeste da cidade de Santa Maria/RS. Ela tem aproximadamente 85 professores e 13 funcionários e em média 1100 alunos, distribuídos em trinta turmas seriadas e três turmas de EJA.

De acordo o Projeto Político Pedagógico, a escola procura elaborar e manter um currículo mais integrado possível entre as disciplinas das áreas curriculares de forma contextualizada, pois está ciente das transformações do mundo

¹⁹Site: <<https://colegiomanoelribas.weebly.com/>>

contemporâneo o qual exige um conhecimento dinâmico, uma formação para conviver com todo o avanço das tecnologias, das ciências e das relações interpessoais. A escola possui os seguintes objetivos: (1) Propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e para o Ensino Superior; (2) Consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade; (3) Possibilitar formação Ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; (3) Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes; (5) Proporcionar Atendimento Educacional Especializado aos alunos que dele necessitarem.

Assim, conseguimos um total de 320 questionários respondidos pelos alunos dessas escolas, divididos entre 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e 4 entrevistas em grupo com esses alunos (25%). No próximo capítulo, apresentamos nossas evidências e constatações a partir das respostas de nossas questões de pesquisa e por fim os nossos resultados que é a resposta ao nosso problema de pesquisa.

6. Aspectos da Aprendizagem: discussão das categorias emergidas da análise das informações coletadas

Neste capítulo, apresentamos e discutimos as constatações e os resultados construídos a partir da nossa análise das informações coletadas, por meio dos instrumentos: questionários e entrevista em grupo. O capítulo está organizado em duas partes, a saber: (1) evidências/constatações e (2) resultados. A primeira parte do capítulo está organizada em que cada uma das seções (subcapítulos) corresponde a uma das questões de pesquisa, a segunda parte é a articulação das respostas das questões de pesquisa, que elaboramos para responder o nosso problema de pesquisa.

A nossa amostra é composta por 320 questionários respondidos por alunos de Ensino Médio e por quatro entrevistas em grupo realizadas com $\frac{1}{4}$ (25%) dos alunos que responderam ao questionário, como já mencionamos no capítulo anterior nossas escolas são: Colégio Manoel Ribas; Escola Estadual Professora Maria Rocha; Instituto Estadual Luiz Guilherme Prado Veppo; Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa.

Para uma melhor compreensão da nossa análise, apresentamos abaixo as escalas do nosso primeiro instrumento para coleta de informações – questionário.

Quadro 12: Escalas de Frequência do Instrumento Questionário

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre
Nunca	Duas vezes ao mês ou menos	Poucas vezes no mês	Uma vez por semana	Todos os dias

Fonte: elaborado pela autora

Para uma melhor organização das informações e da análise agrupamos alguns pontos de nossa escala em três grupos, a saber: (1) Nunca; (2) Raramente e Poucas Vezes; (3) Frequentemente e Sempre.

6.1 Aspectos influenciadores do processo de aprendizagem (1º Questão de Pesquisa)

Nesta seção, procuramos identificar os aspectos que influenciam positivamente o processo de aprendizagem. Desse modo, a partir das respostas dos 320 questionários e das transcrições das quatro entrevistas, evidenciamos e constatamos que os aspectos positivos para a aprendizagem dos alunos são:

Questão	Categorias (aspectos)
Fatores positivos durante o processo de aprendizagem	Reflexão e articulação em grupo
	Curiosidade em relação aos conteúdos
	Participação ativa das atividades propostas em aulas
	Preparação para avaliações

Iniciamos a nossa discussão com a categoria **Curiosidade**, pois 59% dos alunos indicaram que frequentemente e sempre demonstram curiosidade em relação aos conteúdos. Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor demonstre entusiasmo em sua comunicação (fala), ponto chave, para que os alunos tenham interesse nas aulas, também é preciso demonstrar empatia por seus alunos para que se possa compreender suas angústias e dificuldades.

Têm dias que não dá pra entender, mas em outros é interessante porque ele explica como surgiu a fórmula e todo mundo gosta, e é legal saber. E se fosse assim desde o início todo mundo entenderia bem a matéria. (AM2) (Transcrição 01 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

De acordo com a fala do AM2, podemos constatar que os alunos sentem essa curiosidade em relação aos conteúdos, porém para despertá-la é preciso que o professor saiba como comandar a atividade, deixando o aluno interessado. Segundo Vygotsky (2003), se queremos que a criança (aluno) desenvolva sua criatividade, é preciso proporcionar (ou que os professores proporcionem) experiências ricas e atrativas, pois a criação não acontece do nada, ela surge a partir das experiências e vivências humanas. Para isso, é preciso que o professor faça uma provocação/problematização no início da aula, fornecendo aos alunos uma quantidade mínima de informações, para deixar a curiosidade aflorada, também é válido que o professor utilize como estratégia trabalhos de consultas (livros, revistas,

internet), de acordo com as informações dos questionários 76% dos alunos frequentemente e sempre aprendem com o auxílio de trabalhos.

A categoria **preparação para as avaliações** indicou que 59% dos alunos frequentemente e sempre aprendem quando estão se preparando para uma prova, e 76% deles aprendem quando estão elaborando trabalhos de consultas. Os alunos indicaram por meio das entrevistas que preferem “trabalho” como meio avaliativo, porém a forma de avaliação por parte dos professores para esse trabalho pode ser um tanto negativa, pois eles se mostraram desconfortáveis quando é preciso apresentar oralmente suas produções.

Eu não gosto muito de apresentação. (AM5)

Eu não gosto, mas ajuda muito na nota. (AM6)

A gente acaba não aprendendo muito quando a gente apresenta. (AM5)

Você está dizendo que não aprende com a apresentação do colega ou com a sua apresentação? (E1)

Mais com a do colega, porque a gente explicando perde um pouco do conteúdo. (AM5)

O professor explicando é mais rápido e mais fácil para os colegas entenderem. (AM3)

E durante essa apresentação ocorre uma interação entre vocês e com os professores? (E1)

Com o professor de química a única relação que tem é se a gente ler os slides, ele vai te encher de perguntas. (AM6)

Só que tipo o problema desse professor foi... ele deu o trabalho, **não explicou como queria e cada um fez do seu jeito** e coisas que a gente não sabia... **ele pergunta coisas que a gente não sabia se era pra ter ou não, e ele pergunta no dia que tu tinha que saber e se tu não sabe é um burro.** (AM5)

E o trabalho é a nota do trimestre inteiro, e a gente precisa ocupar 3 períodos inteiros de 45 minutos para apresentar o trabalho (AM3)

Eu entendo que ele fale brincando essas paradas que ele fala que o cara é burro, que o cara vai rodar... (AM1) (Transcrição 01 de Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Durante a conversa, os alunos relataram que ficam desconfortáveis em algumas situações, mas constatamos que isso ocorre devido à falta de comunicação entre eles e os professores. Também, podemos relacionar esse aspecto negativo com a metodologia do professor. Além disso, os alunos declararam que esses problemas podem ser consequências em função da desvalorização do professor no atual cenário brasileiro e principalmente com os professores da Rede Escolar Pública Estadual do estado do Rio Grande do Sul.

Tá, e uma coisa importante, vocês acham que o atual contexto que os professores vivem influencia na ação deles também. (E2)

Sim. (AM9)

Talvez a motivação deles, que tentam passar pra nós, pra além do salário deles, como se a gente tivesse culpa, sabe. (AM8)

Sim, entendo. (E2)

A gente entende e até apoia eles. (AM9)

Sim, tem coisas que fogem disso né. (E2)

Sim, tem pessoas que acham que a gente não entende a situação que eles estão passando... é horrível. **Só, que a gente não tem culpa**. A gente tá aqui pra apoiar eles, só que têm professores que não conseguem. (AM9)

Tem alguns que vem com problemas de casa e descontam na gente. (AM8)

(Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Mas, mesmo com esses problemas, outro aspecto positivo é que 78% dos alunos frequentemente e sempre participam **ativamente das atividades propostas em aulas** por seus professores. E 60% desses alunos indicaram que frequentemente e sempre **articulam suas ideias em aulas**, sendo que 46% são após as avaliações.

Tá, e de que maneira vocês acreditam que aprendem melhor os conteúdos trabalhados em aula? (E2)

Na prática mesmo. (AM7)

Fazendo coisas?! (E2)

Isso, por exemplo, em física a gente pega vai trabalhar no laboratório. (AM7)

Então, vocês acham que aula prática é a proposta para facilitar a aprendizagem? (E1)

Sim, **eu acho que a gente sempre tem aula de quadro e giz, e aí quando vamos pra uma aula prática a gente sai da rotina, sabe? E a gente começa a prestar atenção assim.. involuntariamente, sabe? Não é sempre a mesma coisa e é só aquele momento**, tipo o professor vai escrever naquele e vamos ter que prestar atenção. .(AM7)

(Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

6.2 Aspectos que dificultam as aprendizagens dos alunos de Ensino Médio

(Questão de Pesquisa 2)

Nesta seção, procuramos responder a questão de pesquisa 02 referente aos aspectos (negativos) que dificultam as aprendizagens dos alunos. Identificamos as seguintes categorias:

Questão	Categorias (aspectos)
Dificuldades durante o processo de aprendizagem	Forma de Apresentação do conteúdo (professor) Estado/Equilíbrio Emocional (abordado na próxima seção) Trabalho remunerado (aluno)

Dos 320 alunos que responderam ao questionário, 53% indicaram que raramente e poucas vezes conseguem **acompanhar a explicação do professor** durante as aulas. Podemos relacionar esse aspecto com o **a forma de apresentação do professor (metodologia)** que foi mencionado pelos alunos nas entrevistas.

E como seria essa dificuldade para vocês? (E1)

Um pouco por causa do professor (AM4)

O professor, a matéria... (AM3)

E o que vocês fazem quando estão com essas dificuldades? (E2)

A gente conversou com ele até. (AM1)

É que não adianta também a turma não se ajuda...É que assim, ele coloca coisa no quadro daí não tem como a gente querer prestar atenção, sabe!

Não é uma coisa que chame atenção. (AM6)

Ele divaga...(AM1)

A gente não consegue se localizar. (AM3)

Se tu pisca já não sabe mais onde o professor está...(AM6)

E quando vocês têm dúvidas como é? Vocês procuram o professor ou o colega? (E1)

Com o colega (Todos Alunos)

A gente até pode ir perguntar pra ele, mas vamos ficar com mais dúvidas!

Por que ele não consegue esclarecer! (AM3).

(Transcrição 01 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Na transcrição acima, podemos perceber que o problema está na “forma como o professor ensina”, na sua prática docente. Os alunos mencionam novamente sobre algo “atrativo”, uma metodologia que desperte o interesse deles. Novamente recaímos para o aspecto da seção anterior “curiosidade”, o aluno tem essa necessidade de saber qual a origem, a função, a relevância e a utilidade de tal conteúdo.

De que forma vocês consideram que os professores podem contribuir para que vocês aprendam as coisas? (E2)

Diferenciar as aulas. (AC1)

Diferenciar de que forma? (E2)

Não fazer sempre a mesma coisa. Às vezes fica só no livro, têm vezes que fica só no texto. (AC1)

Esse é o objetivo, por exemplo, às vezes vamos ler um texto e ficamos só no livro... **Sendo que só vai salvar uma frase.** (AC1). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

O professor precisa planejar e implementar atividades pedagógicas a partir dos interesses dos adolescentes e das necessidades do século XXI, fazendo o uso dos recursos e das tecnologias disponíveis na escola. Além disso, é preciso tornar o

aluno o protagonista, para que ele consiga realizar as atividades sendo o construtor e condutor do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Tem uns professores **que só passam no quadro e é isso...** Começa a ler a matéria e a gente fica assim... Quando eu cheguei aqui eu era apaixonado por história, amava história, **mas o professor dirigia as coisas de uma forma.** (AM7)

E isso é específico do professor ou é do conteúdo? (E1)

Não, no caso, acho que o **método do professor influencia.** (AM8)

É que no caso assim, o professor esse de matemática que a gente fala, **não gostamos da didática** e já tem muita reclamação por causa disso, só que quando ele vai na direção falam que ele não precisa mudar, **e ele mesmo disse que não vai mudar.** Ele diz que esse é o jeito dele e que a gente tem que aprender, **ele diz que na universidade é uma coisa diferente, só que a gente tá no ensino médio e uma coisa é bem diferente da outra** Ai quando ele passa conteúdo ele dá uma coisa em cima da outra, e mais outra, ai volta pro meio, e a gente fica tipo “O que está acontecendo?????”. Ele passa umas quatro aulas com a mesma coisa e ninguém entende nada nas quatro aulas. Por exemplo, eu acho que a turma é que nem eu, mas em matemática eu sou autodidata, eu resolvo os exercícios e quando tenho dificuldade em acompanhar, procuro por vídeos aulas. **E eu gosto de matemática, mas em sala de aula não.** (AM8) (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Constatamos que a dificuldade em acompanhar o conteúdo/assunto tem relação direta com a metodologia do professor em ensinar, classificamos esses aspectos influenciadores da aprendizagem como negativos, visto que não auxiliam o aluno no processo de aprender. Os alunos também mencionaram que para despertar o interesse deles nas aulas, o professor não pode ser monótono, pois estão cansados de aulas apenas com a exposição ‘leitura’ do professor, pois para eles uma explicação de qualidade deve oportunizar sentido e significado a um conteúdo, além de despertar a curiosidade e a conexão com os conhecimentos prévios.

Eu acho que às vezes não só questão da matéria é mais questão do professor. Ou seja, **algum professor tem métodos que não surtem efeito** e a gente pede, a gente conversa e não mudam, sabe. Nem se esforçam pra dar uma melhorada. (AM8)

É tipo assim. As minhas aulas são assim e eu não vou mudar. (AM7)

É a questão de não ouvirem os alunos né. (AM8)

E “nós era” pra ser o principal da escola né?! (AM8). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Nas falas dos alunos acima, podemos perceber que em alguns momentos eles são “ignorados” por seus professores, quando solicitam que as aulas sejam

mais dinâmicas e práticas. Na transcrição abaixo, os alunos mencionam como seria para eles uma “aula boa”.

Tipo a aula dela é muito boa, só que ela tá tentando ensinar o que devíamos ter aprendido no ano todo. (AC4)
 Boa em que sentido? (E3)
 A aula é boa. (AC5)
 Ela é bem loca. Hahhahah (AC6)
 A gente entende a aula, não tem... aquela vibe, sabe? (AC7)
 E esse termo loca, é porque ela é mais dinâmica na aula dela??? (E1)
 Sim!!! (AC6)
 É!!! (AC4)
 É, eu acho que é o que mais chama atenção, é ser dinâmica, não só teoria, uma coisa que a gente entende! (AC4)
Ela fala o conteúdo e vai perguntando pra gente. Assim que ela faz a gente participar da aula dela. Eu lembro de um dia que ela começou a explicar e acabou subindo em cima de uma cadeira e jogou as coisas no chão, daí todo mundo prestou atenção. (AC5)
 Sim, né!!! (AC4)
 E ela tem paciência para explicar também se não entender ela vai lá e explica de novo. (AC5). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Os alunos relatam que para uma “aula boa” é preciso que o professor seja dinâmico e faça com que eles entendam o conteúdo, além de promover a interação em sala de aula. Outro aspecto que costuma dificultar a aprendizagem e até mesmo prejudicar o rendimento escolar dos alunos é o “**trabalho remunerado no turno inverso**”. De acordo com os questionários, 36% dos estudantes trabalham no turno inverso, eles mencionam nas entrevistas que em alguns momentos é difícil conciliar o trabalho com os estudos, pois ficam dispersos, cansados e sem ânimo durante as aulas.

(...) tipo alguns casos, a gente vem pra cá de manhã, trabalha a tarde inteira e estuda de noite, ai ficamos realmente cansados, e é isso que o professor não entende. Tem professor que fica bravo, se a gente tá atirado num canto sentado. (AM8)
 Há um tempo atrás eu fazia cursinho de tarde e eu estava cansada em uma aula e estava apoiada na mesa, ai o professor falou: “Por que está sentada desse jeito?”, ai eu disse “Olha só, eu saio às 6h da manhã e volto às 19h pra casa”, ai ele falou “Mas não interessa, eu também saio às 6h da manhã e volto às 19h pra casa”, como se eu tivesse que seguir como ele segue. (AM7). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

6.3 Aspectos Motivacionais (capacidade emocional e do estado/equilíbrio pessoal) dos alunos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem

(Questão de Pesquisa 3)

Nesta seção, apresentamos os aspectos referentes à capacidade emocional e ao estado/equilíbrio pessoal dos alunos durante as aulas. As emoções muitas vezes influenciam os alunos em suas decisões/attitudes e isso significa que estas se mantêm tanto positivas quanto negativas, podendo ou não colaborar para o crescimento do sujeito. Identificamos as seguintes categorias:

Questão	Categorias (aspectos)
Aspectos Motivacionais Capacidade Emocional e do Estado/Equilíbrio Pessoal	Sentimentos: Medo, Ansiedade, Preocupação, Angústia Situações Desconfortáveis Esforço

De acordo com Miras (2004), é importante considerar os diferentes fatores que definem a capacidade e os recursos cognitivos do aluno, para fins do processo de aprendizagem (habilidades, estratégias, conhecimentos específicos) é relevante e conveniente à diversidade de fatores que determinam as demais capacidades que o aluno enfrenta, em particular capacidades emocionais e de equilíbrio pessoal. Os conhecimentos disponíveis sobre tais questões estão longe de alcançar o nível de precisão, no campo das características emocionais e afetivas, os conhecimentos proporcionados pelas pesquisas (psicológicas e psicopedagógicas) são menores e difíceis de integrar e relacionar devido à ausência de contextos explicativos. Quando perguntado aos alunos se eles desempenham melhor suas atividades quando estão **calmos e não ansiosos** 38% indicaram que raramente e poucas vezes, já quando questionados se durante uma prova eles ficam **preocupados e ansiosos** 63% deles indicaram que frequentemente e sempre, e 60% conseguem aprender melhor quando a turma está calma e silenciosa. Isso se dá, por causa dos diferentes tipos de reações emocionais que ocorrem para o enfrentamento das atividades escolares, cada aluno tende a reagir de maior ou menor grau diante dos estímulos que as atividades propõem e das dificuldades que apresentam.

As angústias e preocupações também estão presentes, sendo que 62% dos alunos indicaram que frequentemente e sempre se sentem culpados quando não conseguem aprender determinado conteúdo, e 59% indicaram que frequentemente e

sempre o motivo por não conseguirem compreender o conteúdo é por **falta de esforço**. Já 93% indicaram que a maior preocupação deles é aumentar a nota quando ela está baixa e compreender o conteúdo. Mas, é difícil quando 46% desses alunos indicaram que frequentemente e sempre ficam **desconfortáveis quando estão realizando uma avaliação** (prova, teste, trabalho). E durante essas avaliações, 72% dos alunos indicaram que frequentemente e sempre ficam pensando nas questões que não conseguiram responder, ocasionando atraso, desgaste emocional e nota baixa.

Tá, e como que vocês se sentem na hora de realizar uma avaliação? (E2)

Mal... medo de chegar em casa! (AM7)

E qual o sentimento da nota baixa? (E1)

Medo de... por causa que tu vê, **tu tenta aprender e tu tem certeza que tu estudou e alguma coisa tu aprendeu, aí você vai fazer a prova não cai nada** do que tu viu, não cai nada e é decepcionante porque tu quer aprender, mas... (AM7). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Como vocês se sentem quando tiram uma nota baixa? E1

Decepcionados. (AC3)

Por quê? (E2)

Porque sim... (AC3)

Vocês ficam decepcionados com vocês mesmos ou com o professor, ou com o conteúdo? (E1)

Com a vida? (E2)

Com tudo. (AC4)

No geral. (AC3)

E o que vocês fazem com essa situação? Como é que vocês lidam com ela? (E1)

Eu fico triste uns dias. (AC4)

Como vocês se sentem na hora de realizar uma avaliação? (E2)

Nervosa. (AC4)

Depende do conteúdo. (AC2)

Alguém fica calmo quando está fazendo uma avaliação? (E1)

Depende do conteúdo. (AC3)

Depende... depende. (Todos Alunos). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

O aluno apresenta um sentimento de culpa por não ter conseguindo atingir seu propósito “aprender para conseguir uma nota satisfatória na prova”. De acordo com Miras (2004), a avaliação dos resultados dos alunos, na maioria das vezes é de caráter público e tem importantes consequências emocionais e afetivas para eles, logo esses resultados são a percepção que o aluno tem dele, e incidem na representação e na valorização que tem de si mesmo.

Algumas vezes a gente interage com o professor, faz perguntas. (AC1)

E vocês se sentem desconfortáveis nesses momentos? (E2)

Às vezes. (AC1)

Por quê? (E2)

Vocês têm vergonha de perguntar? (E1)

Eu assim, **particularmente, eu tenho um pouco**. (AC1)

E quando alguém faz alguma pergunta, qual é a reação? (E1)

Não, **eu não faço muita pergunta** por que eu sou uma pessoa que não gosta muito de tirar dúvida, **eu tenho vergonha**, não sei, **eu acredito que não vá me ajudar muito**. Daí... **eu sei que muitas vezes o professor explica, alguém tira dúvidas, só que o aluno não entende e a gente é aluno e a gente sabe disso, só que daí tudo mundo fica quieto e continua sem entender**. (AC1)

Tá. Tipo... como você não tirou essa dúvida com o professor, por acaso você tenta tirar com um colega, que sabe um pouco mais ou não? (E1)

Geralmente. (AC1)

Geralmente com os colegas? (E1)

Geralmente. (AC1) (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Na conversa com os alunos, o AC1 menciona que tem vergonha de fazer perguntas aos professores quando está com dúvidas, segundo ele, os alunos preferem solucionar suas dúvidas sobre os conteúdos entre si, sem o auxílio do professor. De acordo com sua fala, os alunos não compreendem quando o professor está explicando, logo todos ficam calados e fingindo que estão acompanhando e compreenderam a explicação.

É porque tem professores que a gente pede ajuda, ai eles olham pra gente e fingem que vão fazer outra coisa, "...", ou fica bravo, tipo a gente pergunta e ele fica: "Tá, mas como tu não sabe isso?", sabe? (AM7)

Ou dizem, tipo que "Tu tem que ter aprendido aquilo antes, se tu tá cansado um dia, tu ignora isso, porque tem que ter aprendido isso que eu falei".(AM7)

Por exemplo, se você não vai à aula e pede ajuda, eles olham para ti e falam "Tu não veio na aula". (AM8)

É que a gente não é só escola, vocês não entendem isso, vocês acham que a gente tem que ser só isso aqui e não existe mais. (AM8)

E têm **coisas além da escola, que nos deixam exaustos**, por exemplo, essa função do ENEM, a gente teve um professor que soltou a pérola de que a gente não deveria ter pensado nisso, que isso não é justificativa, só que **tem gente que trabalha, que estuda de tarde, estuda de noite**, sabe, têm coisas além disso, **a escola além de um espaço físico é um espaço psicológico**. (AM7). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Já na transcrição acima, os alunos se manifestam dizendo que os professores negam ajuda/explicação durante as aulas, podemos constatar que esse aspecto não é uma decorrência da falta de capacidade do professor, mas sim uma falta de empatia dele pelos alunos. Miras (2004) apresenta que a dinâmica que se produz na interação entre professor e aluno, pode intervir e alterar em maior ou menor medida as características de representações, atribuições, expectativas, interesses,

modificando desse modo o sentido, a motivação e o enfoque de aprendizagem do aluno.

6.4 Estratégias de Aprendizagem utilizadas por Alunos de Ensino Médio (4º

Questão de Pesquisa)

As estratégias de aprendizagem são estratégias de estudos que emergem das demandas de avaliações. O interesse do aluno em utilizá-las é para obter o melhor resultado possível, tendo como intenção central a organização do estudo.

Ensinar os alunos a utilizarem estratégias que apoiem e reforcem a capacidade de aprendizagem é uma urgência, a fim de promover seu controle interno, tendo condições de reconhecer suas potencialidades, para desenvolverem sua autonomia. Por consequência, isso os conduzirá a assumir maior responsabilidade no processo de aprendizagem. (FERNANDES, FRIZON, 2015, p.04)

A partir das ideias das autoras, percebemos o quanto é importante o uso das estratégias de aprendizagem, para que o aluno consiga desenvolver sua própria autonomia no mundo da aprendizagem, pois a partir das conversas com os alunos, evidenciamos que eles durante suas trajetórias escolares deparam-se com diversas dificuldades, por exemplo, organização do tempo/planejamento para estudo, falta de concentração, falta de estudo e pouca motivação.

De acordo com os 320 alunos que responderam ao questionário, todos utilizam pelo menos uma estratégia de aprendizagem. Abaixo, apresentamos as estratégias de aprendizagem identificadas pelos alunos.

Questão	Categorias (aspectos)
Estratégias de Aprendizagem	Sublinhado/Marcação
	Resumo
	Anotações/Registros
	Esquemas
	Leitura em Voz Alta
	Leitura Silenciosa
	Repetição Mental
	Perguntas/Questionamentos

Segundo os alunos, 64% deles frequentemente e sempre fazem **sublinhado/marcação nos textos**

Alguém faz uma marcação/sublinhado nos textos? (E1)

Apenas das partes importantes. (AC1). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Quando estão trabalhando com textos, vocês fazem marcação? (E1)

Sim! (Todos alunos) (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

As técnicas mais recorrentes de acordo com os questionários e as falas dos alunos são: **leitura e escrita - resumo**. 61% deles indicaram que frequentemente e sempre utilizam resumos para organizar seus estudos.

Que procedimentos, estratégias de aprendizagem vocês fazem uso para organização dos estudos? (E1)

Eu tenho que estudar em casa, tudo o que professor ensinou com ajuda de vídeos aulas... **resumo** também, eu **aprendo muito mais fazendo resumo** que eu tenho no caderno (AM2)

Resumo e de vez em quando eu assisto alguns vídeos (AM3)

Eu **preciso escrever de novo**... (AM5)

Eu também... (AM2)

Então, vocês utilizam mais a escrita? (E1)

SIM (Todos Alunos) (Transcrição 01 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

A: É, eu fazia bastante resumo, só que sempre na ultima hora. (AC1)

Hum. (E1)

Dai no meu colégio tinha um teste próprio, não tinha esses negócios de trabalhos. Daí **no momento que eu fazia o resumo, que é o jeito que eu aprendo mais fácil que é escrevendo**, ai eu fazia eles só que como ai já era no outro dia, não dava tempo de ler. (AC1)

Sim. (E1)

Daí eu só escrevia os resumos e não passava a limpo. (AC1). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Que procedimentos vocês utilizam para organizar o os estudos, para aprender? (E1)

RESUMOS! (Todos Alunos)

Entre os procediemntos de leitura e escrita, qual deles vocês têm preferência e utilizam? (E1)

ESCRITA!! (Todos Alunos). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Que procedimentos vocês utilizam para organizar os estudos? (E1)

Resumos, leituras (Todos Alunos).

E qual procedimento ajuda melhor vocês? (E3)

Resumos (Todos Alunos)

O professor de filosofia ante da prova integrada passou tanta coisa no quadro, mas tanta... **em forma de resumo. Que esse resumo foi bem melhor de entender o conteúdo!** (AC4)

E porque você aprende pelo resumo? (E1)

Porque **estou escrevendo e lendo ao mesmo tempo!** (AC5)

É que depende do resumo, se tu vai resumir e pegar o conteúdo que está no caderno e ficar copiando uma pequena parte tu tá decorando, agora se **tu vai pesquisar um conteúdo e colocar tudo que aprendeu ali no resumo tu aprende.** (AC6).

No resumo eu sempre coloco o essencial porque eu sei que aquilo que vou usar. Eu usava em matemática ano passado e eu tinha um caderno onde eu só colocava as fórmulas né, era naquilo que eu estudava. (AC7). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

E durante essa elaboração do resumo, 44% dos alunos indicaram que frequentemente e sempre organizam uma estrutura de ***anotações/registros de forma hierárquica***. Outra técnica recorrente é a leitura, 67% dos alunos indicaram que frequentemente e sempre realizam **leituras em voz alta** e 42% indicaram **leituras silenciosas**.

Leitura (AC2)

E essa leitura, ela é silenciosa só com os olhos ou em voz alta? (E1)

Em voz alta. (AC2)

Tá, todos concordam com a colega que em voz alta é mais fácil? (E1)

SIM! (Todos Alunos). (AC1). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

E como é que é essa leitura? Ela é apenas com os olhos ou ela precisa ser em voz alta, que vocês tenham que escutar a voz? (E1)

Voz alta. (AM7)

Voz alta. (AM8)

Voz alta. (AM9). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Leitura (Todos Alunos)

E essa leitura precisa ser como? (E1)

Em voz alta. (Todos Alunos). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Vocês fazem leituras? Como ela precisa ser? (E1)

Sim, **na maioria das vezes em voz alta.** (Todos Alunos). (Transcrição 01 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

O ***esquema*** também é uma técnica presente na organização dos estudos, de acordo com as informações dos questionários, 58% deles indicaram que frequentemente e sempre utilizam.

Vocês utilizam esquemas? (E1)

Eu sim e muito (AM5)

Não, resumos! (A maioria dos alunos). (Transcrição 01 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Vocês utilizam esquemas? (E1)

Sim! (A maioria dos alunos)

Às vezes até os professores passam pra gente esquemas antes das provas. (AC6)

Pra mim, tipo esses bagulhos que tu **só coloca as palavras-chave!** Tipo em literatura, se ela der só assim, **bota umas flechinhas não me adianta em nada.** (AC5)

Tem que prestar atenção na aula né?! (AC4)

Exato, só que eu não presto e aí tipo (risos) não têm o que fazer. (AC5). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Os alunos também indicaram outras técnicas, por exemplo, 71% deles frequentemente e sempre fazem **repetição mental** dos conteúdos e 56% deles aprendem por **memorização**. Já 47% dos alunos aprendem apenas revisando o conteúdo que está no caderno e 57% frequentemente e sempre aprendem por meio de **perguntas e questionamentos**, sejam realizados por si mesmo ou pelo colega.

Vocês fazem perguntas/questionamentos para si mesmos ou para o colega? (E1)

Sim. (AC4)

Sim, nós fazemos isso, quando estamos estudando, tipo, primeiro ela faz a pergunta pra mim e depois eu faço pra ela. (AC6). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

6.5 Recursos Didáticos identificados por alunos de Ensino Médio como favorecedores para construção da aprendizagem (5º Questão de Pesquisa)

Apesar dos estudantes apresentarem em suas falas sentimentos de desesperança em relação a este ponto (recursos e atividades), podemos evidenciar que existem possibilidades de contornar a situação, não em sua totalidade, mas em boa parte. Para os alunos a solução para alguns dos problemas que enfrentam em sala de aula seria a oportunidade de terem “aulas práticas”, eles acreditam que se tivessem aulas dessa natureza, acarretaria numa aprendizagem mais eficiente e motivadora, ao contrário das famosas aulas expositivas (tradicionais). A seguir, apresentamos as categorias identificadas:

Questão	Categorias (aspectos)
Recursos identificados por Alunos de Ensino Médio	Experimentos
	Vídeos
	Textos
	Analogias
	Tecnologias
	Exposição do Professor
	Jogos

De acordo com os questionários, 78% dos alunos frequentemente e sempre aprendem quando o professor utiliza **experimentos** nas aulas. No entanto, quando questionados nas entrevistas apenas um grupo mencionou que um dos professores utiliza o recurso didático experimento. Logo, constatamos que esse recurso possa ser algo inovador nas aulas, para que o interesse dos alunos seja despertado.

Quais recursos didáticos costumam ser utilizados em aula? Por exemplo, vocês têm experimentos? (E1)

Não. (AC1). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

quais atividades que os professores propõem auxiliam mais vocês a aprender? (E2)

Práticas, nosso professor de física utiliza bastante o laboratório e ver a matéria na prática é bom. (AM8). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Que recursos são utilizados por professores em sala de aula? Por exemplo: experimentos, vídeos... (E1)

Experimentos no laboratório de física. A gente aprende bastante... (AM2)

Tá. E quais dessas atividades propostas auxiliam na aprendizagem de vocês? Tipo, que aumenta a possibilidade de vocês aprenderem? (E2)

O de física pelo menos a gente aprende mais, por causa do laboratório. (AM2).

Acho muito mais legal algo assim, diferente. Quebra um pouco daquela regra o professor na frente dos alunos nas fileiras, então ajuda muito na nossa aprendizagem. (AM5) (Transcrição 01 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Biologia é ótima, **ela leva a gente para o laboratório**, apresenta exemplos. (AC7)

E o que mais contribui para a aprendizagem de vocês? (E1)

Aula dinâmica. (AC7)

O que seria uma aula dinâmica? (E4)

Algo que a gente tem no dia a dia. Sei lá, faça experimentos, uma relação. (AC7). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Atualmente o uso de **vídeos** nas salas de aulas das escolas é um dos recursos didáticos de natureza audiovisual mais popular entre os alunos. A nova geração de crianças/adolescentes chega à escola com uma bagagem de conhecimentos mais ampliados se compararmos com os estudantes de 15 anos atrás. Os alunos de hoje possuem uma sede por aprender algo que seja atraente, curioso, significativo e que faça sentido para eles, pois com o decorrer dos anos estão cada vez mais ligados/conectados aos celulares, internet e computadores. Os questionários indicaram que 70% dos alunos frequentemente e sempre aprendem quando os professores utilizam vídeos nas aulas.

Que recursos didáticos costumam ser utilizados em aula? Por exemplo, vídeos? (E1)

Às vezes. (AC2)

Vocês acham que o vídeo, ele dificulta ou ele facilita? (E1)

Facilita. (AC2)

Por quê? (E2)

Porque sim. (AC2)

Depende. (AC3)

Por exemplo, trabalhar com texto. (E1)

É que vídeo chama bem mais atenção, texto é uma coisa maior, fica mais cansativo. (AC1)

(Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Que atividades geralmente são propostas em aulas, pra vocês? (E1)

Em geral? (AM9)

É, em geral, todos os conteúdos. (E1)

Apresentação. (AM9)

Mais apresentação? (E1)

Exercícios, alguma coisa assim. (AM7)

Vídeo aula. (AM8). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

(...) **se os professores** de filosofia e sociologia **utilizassem mais vídeos seria melhor! A gente prestaria mais atenção, porque só a fala, chega um momento que a gente não aguenta mais,** ele fica falando a aula inteira de 45 minutos e dá um sono na gente. (AC7). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

O vídeo é um recurso didático que pode ser utilizado em todos os componentes curriculares seja como gerador de polêmicas/debates, informação ou motivador. No entanto, de acordo com as falas dos estudantes, o vídeo não é muito utilizado, mas para os estudantes ele é um recurso didático positivo no processo de aprendizagem, pois torna a aula mais dinâmica e atrativa. No mundo em que vivemos hoje, é preciso saber utilizar e interagir com as novas tecnologias, digamos que saber utilizar esses aparatos tecnológicos é uma forma de sobrevivência. Os alunos indicaram que 65% frequentemente e sempre aprendem quando o professor utiliza ou deixa eles utilizarem **tecnologias** (celulares, computadores, internet, data show). Mas segundo as falas deles, o uso de tecnologias é restrito nas salas de aulas.

E eles utilizam slide, power point assim, mais esquematizado pra vocês? (E1)

Muito raro. (AC3). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Que recursos são usados pelos professores em sala de aula? Por exemplo, experimentos. (E2)

Datashow, informática. (AM7). (Transcrição 02 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Vocês utilizam celulares e computadores nas aulas? (E4)

Não (Todos os alunos)

A única coisa foi a professora de química que trouxe um livro e mandou a gente tirar fotos dele. (AC4)

O data show é utilizado por eles? (E1)

Sim e muito! (AC6)

Os professores não deixam vocês pesquisarem na internet? (E5)

Não, é muito raro! (Todos os alunos). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Logo, quando o professor usa tecnologias não quer dizer que ele está inovando sua prática docente, ele está apenas aperfeiçoando seu trabalho, deixando suas aulas mais atraentes e interessantes para os alunos.

As inovações tecnológicas não significam inovações pedagógicas. Por meio de recursos considerados inovadores reproduzem as mesmas atitudes, o mesmo paradigma educacional pelo qual fomos formados. Não basta trocar de metodologia, sem antes reformular a sua própria prática, porque senão estaremos repetindo os mesmos erros. Devemos (...) compreender a tecnologia para além do artefato, recuperando sua dimensão humana e social. (CORREA, 2002, p.44)

A partir da ideia da autora, concluímos que o professor não pode usar tecnologia e vídeo sem saber o porquê está utilizando e como utilizar. É preciso que o professor saiba comandar de forma criativa, respeitando o bom senso e principalmente que auxilie no desenvolvimento de competências e habilidade dos alunos.

Na categoria ***analogia***, 72% indicaram que frequentemente e sempre aprendem quando o professor faz uso desse recurso. No entanto, nas entrevistas nenhum aluno mencionou o uso de analogia em sala de aula. De acordo com os autores Nagem, Carvalhães e Dios (2001), as analogias (recursos didáticos) se configuram como recursos auxiliares no processo de abstração e (re)construção conceitual para a compreensão dos conhecimentos científicos.

O que mais contribui para a aprendizagem de vocês?

Aula dinâmica. (AC7)

O que seria uma aula dinâmica? (E4)

Algo que a gente tem no dia a dia. Sei lá, faça experimentos, **uma relação.** (AC7). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

Uma das alternativas para auxiliar a melhora da situação do mundo da aprendizagem é o jogo em sala de aula. O jogo, quando bem elaborado e dinamizado é um recurso didático que auxilia na interação dos alunos nas aulas,

pois ele favorece com que os alunos participem, além de auxiliar aqueles com mais dificuldades para compreender o conteúdo, por meio de uma aula expositiva.

Por meio da utilização de jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica e os sujeitos envolvidos estão geralmente mais propícios à ajuda mútua e à análise dos erros e dos acertos, proporcionando uma reflexão em profundidade sobre os conceitos que estão sendo discutidos. Isto proporciona ao professor condições de analisar e de compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar a relação entre ensino e aprendizagem, por meio de reflexões sobre as jogadas realizadas pelos jogadores. (TEIXEIRA, APRESENTAÇÃO, 2014, p. 304)

Para a categoria **jogos**, 43% dos alunos indicaram que frequentemente e sempre aprendem quando o professor utiliza em aula. Mas das 4 entrevistas em grupo, em apenas uma delas foi mencionado que um dos professores já fez o uso de jogos em sala de aula.

Vocês trabalham com jogos? (E1)

Xadrez na Educação Física. (AC3)

Mas alguns jogos, por exemplo, o professor de geografia trouxe alguns jogos como exercícios? (E1)

Não, o único quem trouxe foi a de matemática. (AC3)

Vocês acham que foi bom? (E2)

Foi, foi ótimo. (AC3). (Transcrição 03 da Entrevista em Grupo)

A categoria “**texto**” também foi constatada em nossos dados, pois 59% dos alunos frequentemente e sempre aprendem quando os professores usam esse recurso didático. Trabalhar o processo de leitura e produção textual em sala de aula de Escolas Públicas de Educação Básica não tem sido tarefa fácil, desafio que não se restringe somente ao professor de Língua Portuguesa, mas para todos os docentes de maneira geral. Partindo da realidade sociocultural dos educandos em relação ao processo ensino/aprendizagem, verificamos que é necessário repensarmos a educação do futuro e a do presente como formação do conhecimento e não apenas como informação. O educando deve ser mais ativo e participativo na vida em sociedade, uma forma para que isso ocorra é por meio da escrita.

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p.72)

Além do mais, o texto seja ele verbal, oral ou escrito é a unidade primária e principal, ou seja, é o ponto de partida para todas as disciplinas, independente a área de conhecimento/curricular. O texto constitui a realidade e materialidade imediata para que se possa estudar o homem social e sua linguagem. Logo, é por meio do texto que o homem exprime suas ideias e sentimentos. (BAKHTIN, 2003)

Durante a escrita o aluno desenvolve diversas competências, por exemplo, explicar/persuadir/argumentar, conhecer opiniões diferentes, expressar sentimentos/emoções. Para isso, é preciso proporcionar aos alunos momentos de escrita nas aulas, para que eles tenham o hábito e domínio dela. Na transcrição abaixo os alunos mencionam que na maioria das vezes as atividades estão relacionadas com textos em sala de aula.

Que atividades são propostas em aulas? (E1)

Atividades com texto, após a leitura, realizamos exercícios. (AC4)

Folhas de exercícios e deu! (AC5)

Geralmente são coisas de textos no quadro! (AC6). (Transcrição 04 da Entrevista em Grupo, grifos nosso)

A prática interacional da linguagem é o meio pelo qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver sua linguagem em uso. Segundo Vygotsky (1991), é na interação social que se dá o desenvolvimento cognitivo do aluno. Logo, é por meio da socialização e da comunicação com outros indivíduos que o aluno terá experiências e construirá novos conhecimentos. Na visão da língua como sistema abstrato de signos, uma atividade sociointeracional é uma forma de ação social que se realiza em discursos materializados (textos). Para Koch (2013) e Koch e Elias (2006), a concepção interacional da língua são os sujeitos vistos como atores/construtores sociais, ou seja, sujeitos ativos que nas relações se constroem e são construídos. Portanto, os sentidos de um texto dependem daqueles que estão envolvidos na situação de interação. Não só a escrita que se desenvolve por meio da interação com o aluno, como também a leitura. A leitura possibilita que o aluno consiga perceber sua importância e o papel que desempenha na vida de cada cidadão, pois oportuniza que cada um construa um leque de informações dos mais variados assuntos, ou seja, possibilita descobertas e reencontros.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter

acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p.05)

A leitura faz com os alunos tenham uma interação com o mundo a sua volta por meio de palavras escritas. A escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela. Na próxima parte deste capítulo, serão apresentados os resultados construídos a partir da articulação das respostas de cada questão de pesquisa, para responder ao problema proposto.

6.6 Definindo uma nova cultura da aprendizagem escolar: estratégias utilizadas por alunos de Ensino Médio (Problema de Pesquisa)

Nesta seção, realizamos uma articulação entre as respostas às questões de pesquisa apresentadas até o momento, e procuramos responder o problema de pesquisa proposto *“Que aspectos principais caracterizam as estratégias que costumam ser utilizadas por alunos de Ensino Médio?”*.

Entretanto, antes de discutirmos sobre possíveis mudanças para a aprendizagem escolar, é preciso ressaltar que nossos resultados não indicaram mudanças para aprendizagem escolar como um todo, mas a existência de ações individualizadas e coletivas por alunos de Ensino Médio.

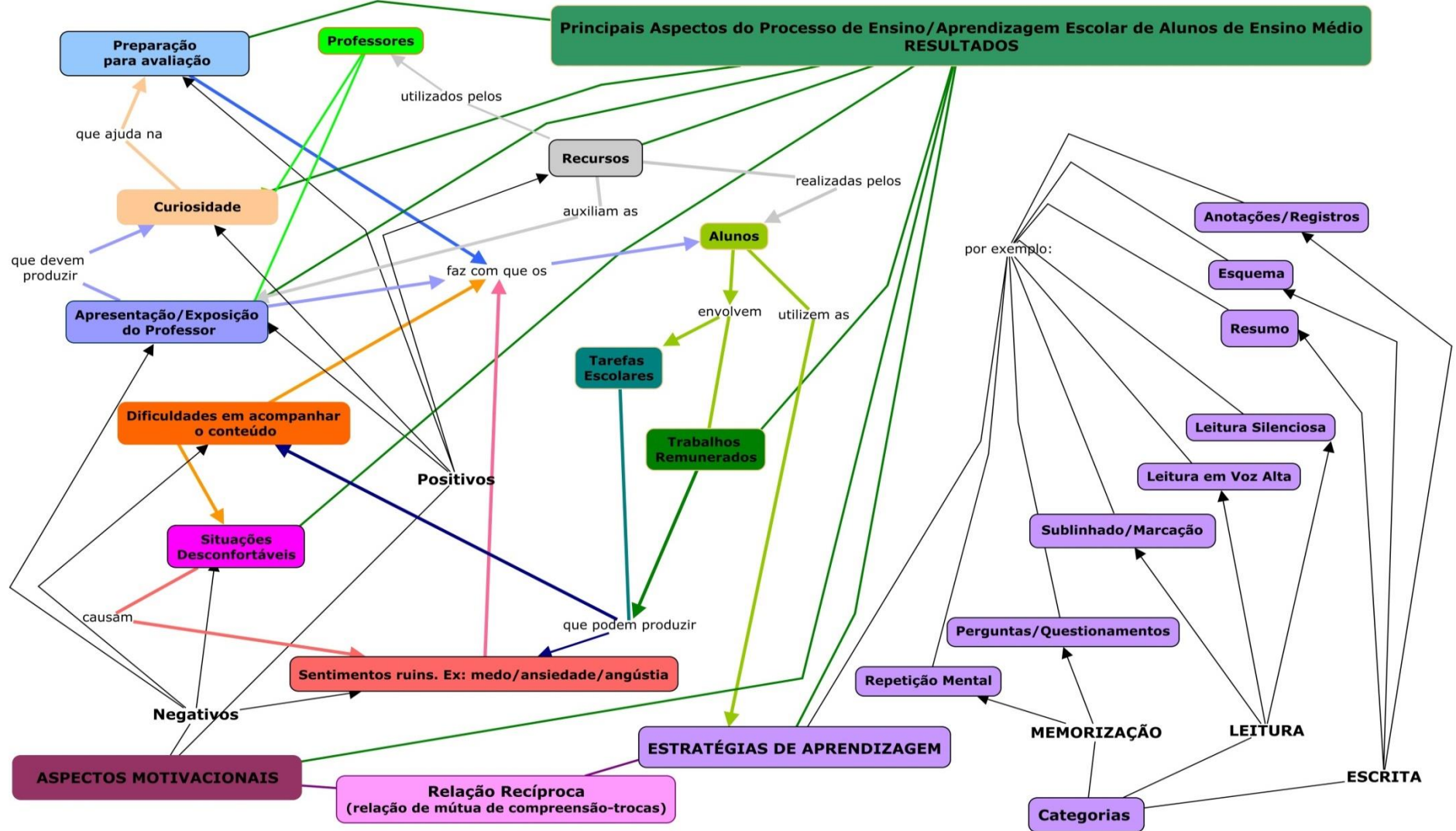
De acordo com os dados de nossa pesquisa, constatamos que alguns dos aspectos que influenciam positivamente os alunos durante o desenvolvimento da aprendizagem são curiosidade em relação ao conteúdo e o momento de preparação para uma avaliação. Sabemos que diante do contexto social em que vivemos e principalmente do atual cenário da educação brasileira, o professor que conseguir despertar a curiosidade dos alunos fará uma verdadeira arte. Durante o processo de coleta, evidenciamos que os alunos estão cansados das aulas tradicionais, eles estão esperando que os professores sejam criativos e irreverentes, por exemplo, se a aula for de leitura e produção de textos, os alunos estão esperando que o professor problematize, em poucas palavras gere polêmica em sala de aula, para que eles possam refletir e opinar sobre determinado assunto.

Além disso, constatamos que os alunos sentem uma necessidade por aulas práticas, pois para eles os conteúdos precisam fazer sentido e relação com a vida deles. O professor precisa (re)pensar e (re)organizar sua metodologia de ensino,

uma solução seria que ele usasse recursos e atividades contemplando os desejos e necessidades dos alunos, como jogos, tecnologias, experimentos, vídeos, analogias, leitura/produção de textos.

Além do mais, o momento de preparação dos alunos para avaliações é aquele em que eles mais utilizam as estratégias de aprendizagem, pois estão sozinhos e precisam desenvolver uma aprendizagem de forma autônoma. Para muitos, esse momento é importante, em razão de tentarem suprir suas dificuldades em acompanhar o conteúdo que por muitas vezes tem relação direta com a metodologia do professor ou com situações desconfortáveis. Os sentimentos ocasionados por situações desconfortáveis são medo, preocupação e angústia geralmente gerados por desempenhos ruins em avaliações, ou por momentos constrangedores em aulas. Os baixos desempenhos/rendimentos dos alunos ocasionam para que eles desenvolvam sentimentos negativos em relação aos seus esforços. Aliás, esse desempenho desfavorável pode ser consequência do trabalho no turno inverso. Por isso, elaboramos um esquema para nossas constatações e resultados a partir da articulação às questões de pesquisa para responder ao problema de pesquisa proposto.

Figura 06: Esquema de articulação às respostas das questões de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

Logo abaixo, apresentamos um quadro de sistematização das estratégias de aprendizagem e os aspectos indicados pelos alunos como sendo os influenciadores para o uso dela, além de conter a tipologia que cada estratégia pertence de acordo com os autores Pozo e Monereo (capítulo 03) e a caracterização da estratégia, ou seja, as categorias centrais que emergiram deste trabalho.

Quadro 13: sistematização da representação das estratégias com os aspectos influenciadores (problema de pesquisa)

ESTRATÉGIAS	ASPECTOS INFLUENCIADORES	TIPOLOGIAS
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Despertar a curiosidade dos alunos; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Situações desconfortáveis; • Trabalho; • Atividade de Leitura e Produção de Texto; • Apresentação do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição; • Elaboração simples; • Elaborativo
Anotação/Registros	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Despertar a curiosidade dos alunos; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Apresentação do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração simples; • Elaborativo
Esquemas	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Despertar a curiosidade dos alunos; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Apresentação do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de Hierarquização; • Organizativo
Leitura Simples e Voz alta	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Despertar a curiosidade dos alunos; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Situações desconfortáveis; • Trabalho; • Atividade de Leitura e Produção de Texto; • Apresentação do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração Complexa; • Elaborativo
Sublinhado/ Marcação	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Metodologia do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição; • Reprodutivo
Repetição Mental	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Situações desconfortáveis; • Metodologia do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição
Perguntas/ Questionamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Preparação para avaliações; • Dificuldades em acompanhar o conteúdo; • Apresentação do Professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição

Fonte: elaborado pela autora

No decorrer desta seção, apresentamos as categorias de estratégias de aprendizagem que emergiram a partir das informações coletadas.

Estratégia de Aprendizagem: Anotações/registros

A estratégia anotações/registros é muito utilizada pelos alunos durante os estudos. No entanto, é difícil de executá-la, pois o aluno precisa saber o que de fato é preciso anotar, qual assunto tópico é mais importante para organizar uma hierarquia dos registros. De acordo com Houaiss (2010), anotar significa tomar notas, registrar, escrever breves apontamentos.

Na escola, a cultura de produzir anotações está associada ao aprendizado, sendo objeto de estudo tanto na Psicologia Cognitiva quanto na Linguística. Em sala de aula, as anotações serão caracterizadas como o registro escrito que os alunos fazem das informações ministradas pelo professor, tanto oralmente quanto por escrito (na lousa, transparência, apresentação de slides e afins). Daí, em termos de características composicionais, as anotações serem desde rastros de leitura até a tentativa de sistematização e organização dos conhecimentos escolares. (MORAES, CAVALCANTI, 2016, p.16)

O uso da estratégia 'anotações/registros' é uma necessidade para que se possa criar novas práticas de estudos a fim de atender finalidades pedagógicas (ensino, aprendizagem e avaliação). É importante lembrar que até mesmo nos livros didáticos existem campos destinados às anotações.

Para Moraes e Cavalcanti (2016), existe uma gama de atividades cognitivas que se movimentam quando o aluno está fazendo anotações em sala de aula, podemos destacar a atenção (concentração de esforços mentais), a memória (armazenamento de todos os conhecimentos/informações adquiridos ao longo da vida) e todo o ciclo de processamento e produção de linguagem.

Estratégia de Aprendizagem: Esquemas/Mapas Conceituais

O principal objetivo das estratégias de aprendizagem é conseguir fazer com que os alunos se transformem em aprendizes mais eficazes e autônomos. A estratégia 'esquema/mapas conceituais' pertence à tipologia organização, pois organiza de forma hierárquica uma estrutura de conceitos para estabelecer uma relação de significados. Além disso, ela estimula o aluno a selecionar mentalmente elementos/tópicos relevantes para a organização dessa estrutura. Para Moreira e Bouchweitz (2000), os mapas conceituais são diagramas hierárquicos que indicam os conceitos e as relações entre eles.

No entanto, alguns alunos consideram essa estratégia um pouco complicada quando o professor utiliza em sala de aula, para eles é difícil entender ‘ler’ as flechas das relações entre os tópicos. De acordo com Carrilho (2012), o esquema é uma síntese das ideias principais de um texto, pois explica algo que é complexo, e a sua visualização permite concordar com suas linhas de força. Logo, o esquema pode ser comparado a uma árvore.

Estratégia de Aprendizagem: Elaboração de Resumo

A estratégia de aprendizagem ‘Resumo’ é a mais utilizada por alunos de Ensino Médio. A escrita é um elemento fundamental na vida escolar, pois auxilia os alunos a aprender nos diferentes componentes curriculares. O resumo pertence tanto à tipologia de repetição, em que o aluno pratica a escrita, por meio de apoio à repetição (copiar), como também de elaboração ao resumir as ideias principais de um texto.

Os alunos mencionaram que durante o momento de estudo utilizam a estratégia ‘resumo’, pois precisam ‘escrever algo’ para eles o texto ‘resumo’ é visto como uma materialidade de seus esforços, mesmo que ele seja uma síntese das informações principais de um conteúdo, ou um texto de autoria própria. “É importante os alunos entenderem por que precisam resumir, que assistam aos resumos efetuados pelo seu professor, que resumam conjuntamente e que possam usar esta estratégia de forma autônoma e discutir sua realização”. (SOLÉ, 1998, p.147)

O texto revela o quanto construir sentidos solicita conhecimentos para o estabelecimento de links, para a identificação e caracterização do referente, para tecer comparações, para tomar decisões, para não ficarmos apenas na linearidade do texto, enfim. Sentidos são construídos de forma situada e, nesse empreendimento, assume papel de fundamental importância o contexto que envolve a materialidade linguística e conhecimentos armazenados na memória (bagagem cognitiva). (KOCH, ELIAS, 2016, p. 23)

Vygotski (2000), a escrita é uma função cultural complexa (exerce papéis importantes na sociedade letrada) e uma linguagem qualitativamente diferente da fala. Além disso, a escrita aumenta a possibilidade de interação entre os indivíduos, permitindo atividades que a fala não permite, por exemplo, escrever um

bilhete/anotação para memória. Assim, o resumo exige a identificação de ideias principais e das relações que o leitor consegue estabelecer entre elas, em consonância com os objetivos de leituras e conhecimentos prévios segundo Solé (1998).

Estratégia de Aprendizagem: Leitura

A leitura está presente na vida das pessoas de diversas formas, pois é ela é uma habilidade necessária e importante para muitas atividades. Segundo Houaiss (2010), a leitura é uma maneira de compreender o texto escrito. A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Segundo Koch e Elias (2006), a leitura é uma atividade interativa com um alto grau de complexidade na produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes nos textos e na forma de organização deles.

Para ler é preciso praticar com facilidade habilidades de leitura para que possamos compreender e saber identificar no texto os objetivos e as ideias. Na perspectiva interativa o processo de leitura segundo Solé (1998) viria a ser quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (letras, palavras) de forma que a informação processada funciona como input (trabalho) para o nível seguinte. Logo, por meio de um processo anterior, a informação se difunde para níveis mais elevados.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ, 1998, p.32)

Quando questionamos os alunos sobre o uso de estratégias de aprendizagem a maioria deles indicou que a 'leitura' é uma estratégia frequente durante seus estudos. Além do mais, a partir das entrevistas identificamos dois tipos de leitura, a saber: (1) silenciosa; (2) voz alta.

A **Leitura em Voz Alta** é a mais utilizada pelos alunos, ela é uma das formas de aprendizagem mais utilizadas na escola, pois pode ser trabalhada em todos os componentes curriculares, mas tem forte presença nas áreas de Ciências Humanas

e Linguagens. Para ler com eficácia em voz alta é preciso ter compreensão do texto. Esse tipo de leitura permite atender necessidades, objetivos e finalidades. Porém, é preciso uma preparação para essa estratégia de aprendizagem, é necessário que o aluno faça uma primeira leitura silenciosa, antes da oralidade. (SOLÉ, 1998)

(...) a partir do Ensino Médio, a leitura parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura, no outro, os alunos devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que formam o currículo escolar. (SOLÉ, 1998, p. 36-37)

A estratégia de leitura em voz alta trabalha a conexão entre a mente e a voz. Além disso, revela camadas profundas dos significados das palavras e estimula o imaginário do aluno quando ele escuta sua própria voz, por meio de recursos expressivos como a entonação da voz, o volume razoável e a articulação do ritmo. O aluno também pode ser contagiado pelo prazer em ler.

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem de deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2004, p.49)

A **Estratégia de Leitura Silenciosa** exige mais concentração que a estratégia anterior. Esse tipo de leitura é particular e durante o processo dela ocorre a primeira interação entre o leitor (aluno) com o conteúdo do texto. As informações vão gerar hipóteses e conclusões em nossa cabeça durante a leitura, frutos de nossa reflexão. Diferentemente da leitura em voz alta, para a silenciosa é preciso um grau de concentração mais rigoroso, como também esquecer o mundo a sua volta.

Durante a leitura silenciosa, a compreensão das palavras e o movimento realizado pelos olhos tornam-se mais rápidos, tornando a leitura mais ágil e dinâmica. Com o tempo, o movimento de retorno dos olhos torna-se menos frequente e conseqüentemente a compreensão do texto maior e mais rápida.

El estudio de la lectura demuestra que, a diferencia de la enseñanza antigua que cultivaba la lectura en voz alta, la silenciosa, es socialmente la forma

más importante del lenguaje escrito y posee, además, dos ventajas importantes. Ya a finales del primer año de aprendizaje, la lectura silenciosa supera a la que se hace en voz alta en el número de fijaciones dinámicas de los ojos en las líneas. Por consiguiente, el propio proceso de movimiento de los ojos y la percepción de las letras se aligera durante la lectura silenciosa, el carácter del movimiento se hace más rítmico y son menos frecuentes los movimientos de retorno de los ojos. La vocalización de los símbolos visuales dificulta la lectura, las reacciones verbales retrasan la percepción, la traban, fraccionan la atención. Por extraño que pueda parecer, no sólo el propio proceso de la lectura, sino también la comprensión es superior cuando se lee silenciosamente. La investigación ha demostrado que existe una cierta correlación entre la velocidad de lectura y la comprensión. Suele creerse que cuando se lee despacio se comprende mejor, pero de hecho la comprensión sale ganando con la lectura rápida ya que los diversos procesos se realizan con diversa rapidez y la velocidad de comprensión corresponde a un ritmo de lectura más rápida. (VYGOTSKI, 2000, p.198)

Assim, o ritmo da leitura silenciosa é mais rápido, já na leitura em voz alta ele é mais lento, por isso a sua compreensão durante esse tipo de leitura é mais fácil. Logo, se a leitura em voz alta não for bem feita, a consequência será o não entendimento e a distorção/divagação do aluno durante as aulas. Uma alternativa para que os alunos tenham o hábito dessa estratégia de aprendizagem, seria que as escolas incluíssem nas programações curriculares um período de leitura. No entanto, nesse período os alunos poderiam desenvolver técnicas e posturas para um bom rendimento e aproveitamento das leituras e não apenas ler por ler.

Estratégia de Aprendizagem: Sublinhado/Marcação

A estratégia sublinhado/marcação pertence à categoria leitura, pois para que o aluno faça o uso dela, ele precisa estar fazendo uma 'leitura'. Essa estratégia pode ser considerada uma técnica de estudo universal, visto que diversas pessoas a utilizam, ou seja, quem nunca fez um sublinhado ou uma marcação em um texto durante a leitura. Às vezes os alunos acabam grifando todo o texto, logo estão utilizando essa estratégia de forma errada, deixando de aproveitar o que ela tem a oferecer em relação à fixação de conteúdos.

É importante que o aluno tenha a consciência que sublinhar/marcar frases de forma aleatória não adiantará em nada para o desenvolvimento de aprendizagem. Para tanto, é preciso grifar uma frase sobre o que realmente é preciso aprender.

Essa estratégia é classificada como de repetição, mais especificadamente de apoio à repetição, pois está ancorada em uma aprendizagem por associação.

A estratégia de sublinhado/marcação pode ser usada concomitante com as estratégias leitura e resumo. Além disso, constatamos que umas das causas para que os alunos façam o uso seja por dificuldades em acompanhar o conteúdo. Logo, quando o aluno não consegue se adaptar à metodologia do professor, ele precisa recorrer a esse procedimento para poder estudar e aprender.

Estratégias de Aprendizagem: Perguntas/Questionamentos e Repetição Mental

As estratégias de aprendizagem perguntas/questionamentos e repetição mental pertencem à tipologia 'repetição'. A primeira perguntas/questionamentos é uma técnica de estudo que exige muita prática, o aluno pode fazer uso dela individualmente ou coletivamente. Resumindo, essa estratégia refere-se ao uso dos 'porquês', ou seja, o aluno precisa fazer conexões enquanto estuda, reforçar o conteúdo. Além disso, ela pode facilitar a compreensão do aluno no momento em que ele é questionado pelo colega sobre determinado conteúdo, logo ele precisa responder sem o auxílio do material.

A estratégia de repetição mental tem relação com a estratégia anterior. No entanto, a diferença entre elas é que para a estratégia de repetição mental o seu uso é somente individual. O aluno quando a utiliza está tentando fixar determinado conteúdo, isto é, está praticando a memorização.

A memorização é caracterizada pelo armazenamento da informação (conteúdo), por meio da repetição. A memorização fixa o conteúdo na memória e, quando ele precisar o conteúdo estará lá, para toda vez que for necessário. Diferentemente de 'decorar um conteúdo', pois quando 'decoramos' não temos a garantia de fixação do conteúdo, visto que podemos esquecer em um espaço curto de tempo.

De acordo com Vianin (2013) é preciso saber que a aprendizagem de estratégias leva tempo e possui dificuldades durante o seu percurso, pois não adianta apresentar exemplos como fazer resumos sem ter o hábito de treinar (escrever) rotineiramente, até o momento que os alunos estejam em condições de adotá-la de maneira fácil e espontânea.

Levando em consideração os aspectos influenciadores para a caracterização das estratégias de aprendizagem, identificamos quais tipologias de estratégias, de acordo a literatura cada uma pertence como também sua função no processo de ensino/aprendizagem escolar dos alunos e suas características gerais. Na próxima seção deste trabalho, pretendemos responder ao nosso objetivo de pesquisa proposto *“Estabelecer possíveis relações entre estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio e aspectos motivacionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem escolar”*.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os elementos metodológicos que orientaram para o desenvolvimento deste trabalho, como o objetivo proposto *“Estabelecer possíveis relações entre estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de Ensino Médio e Aspectos Motivacionais envolvidos no processo de Ensino/Aprendizagem Escolar”*. E para atender esse objetivo, estabelecemos o problema e as questões de pesquisa, cujas respostas apresentamos no capítulo anterior (6). Neste momento, procuramos fazer uma articulação com as respostas das questões, para um estabelecimento de relações, conforme o anunciado no objetivo.

Para uma melhor organização das relações estabelecidas, resgatamos os estágios de desenvolvimento de Piaget, conforme apresentamos no capítulo 2 desta pesquisa.

Quadro 14: Estágios de Piaget

ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO PIAGET	
ESTÁGIOS	DESCRIÇÕES
Sensório-Motor 0 - 24 meses	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência da função semiótica; • A inteligência trabalha por meio das percepções (símbolos) e ações (motor).
Pré-Operatório 2 - 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Uso sistemático da inteligência desenvolvida com esquemas/imagens;
Operações Concretas 7 - 12 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidação das Construções das Operações Subjacentes; • Ações Internalizadas.
Operações Formais 12 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> • Fim das construções das estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo.

Fonte: elaborado pela autora

A partir dos resultados, podemos concluir que muitos adolescentes que estão no Ensino Médio não atingiram o 4º estágio, isto é, conseguem utilizar apenas esquemas e imagens para a construção de seus conhecimentos (2º estágio), ou conseguem fazer ações internalizadas dos conhecimentos (3º estágio). Mas, não atingindo o 4º estágio que seria a construção de estruturas próprias de raciocínio, ou seja, sem o uso da imitação. Contudo, constatamos que os aspectos motivacionais positivos são extremamente importantes para o desenvolvido das aprendizagens dos alunos, sejam eles para reforçar e/ou estimular, uma vez que a influência deles resulta para a aprendizagem dos alunos um rendimento escolar mais elevado. Logo, a pesquisa permitiu identificarmos uma relação recíproca (relação de mútua

compreensão-trocas) entre as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais, visto que o aluno só faz o uso de estratégias, por causa de algum aspecto motivacional que interferiu no desempenho escolar dele, pois a motivação proporciona o envolvimento e o bem-estar dos alunos.

O principal fator para que ocorra a relação entre as estratégias de aprendizagem e os aspectos motivacionais é o esforço pessoal dos alunos. Essa relação está ligada aos interesses e necessidades dos estudantes em aprenderem.

Quadro 15: sistematização das relações entre os aspectos motivacionais e as estratégias de aprendizagem

RELAÇÕES ENTRE ASPECTOS MOTIVACIONAIS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
ASPECTOS MOTIVACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos: Medo, Ansiedade, Preocupação, Angústia; • Situações Desconfortáveis; • Esforço. 	<ul style="list-style-type: none"> • Amenizar os impactos da culpa pelo não aprendido.
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Sublinhado/Marcação • Resumo • Anotações/Registros • Esquemas • Leitura em Voz Alta • Leitura Silenciosa • Repetição Mental • Perguntas/Questionamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atestar a competência; • Provocar o interesse; • Vencer dificuldades e obstáculos da aprendizagem; • Desenvolver compreende a melhor forma de estudar.

Fonte: elaborado pela autora

A seguir, apresentamos as 5 relações estabelecidas:

- Diminuir a sensação de culpa;
- Constatar a própria competência;
- Despertar o interesse e a curiosidade em relação aos conteúdos;
- Superar as dificuldades de aprendizagem;
- Aprender a estudar de forma eficiente.

A motivação é um aspecto relevante no processo de ensino/aprendizagem do aluno é a partir dela que o aluno pode ter estímulos para ser mais competente e realizar suas atividades com qualidade. A motivação é um fator imprescindível para o aluno aprender, logo o professor precisa desenvolver estratégias de ensino e utilizar recursos didáticos para que suas aulas sejam criativas, estimulantes e prazerosas. Assim, o professor precisa desenvolver e proporcionar durante sua

atuação em sala de aula situações e momentos de aprendizagens, para que o aluno venha a ser o protagonista na construção do seu próprio conhecimento.

Os aspectos motivacionais negativos têm forte influência para o uso de estratégias de aprendizagem. Por exemplo, os sentimentos como medo, angústia e ansiedade estão presentes diariamente na rotina escolar dos alunos e, geralmente são consequências de um 'tipo de culpa' por não terem se dedicado o suficiente, ou seja, por não terem se 'esforçado' mais. Os alunos quando estão com esses sentimentos podem utilizar todos os tipos de estratégias que identificamos, pois o objetivo deles não seria realmente aprender, mas sim diminuir a sensação de culpa, por causa de uma nota baixa. Além disso, esses sentimentos podem causar um bloqueio no processo de desenvolvimento de aprendizagens, fazendo com que os alunos não consigam utilizar nenhum tipo de estratégia.

As situações desconfortáveis também são aspectos negativos e podem ser consequências de perguntas/questionamentos que os alunos têm sobre os conteúdos (dúvidas). Essas dúvidas na maioria das vezes não são solucionadas ou compreendidas, deixando o aluno em situações desconfortáveis com o professor frente à turma. Por isso, essas situações têm ligação direta com a metodologia do professor (apresentação) que pode ser positiva e/ou negativa, tudo depende exclusivamente da prática dele. Se a metodologia do professor for negativa para o aprendizado, o aluno poderá fazer o uso de todas as estratégias, pois ele precisa aprender o conteúdo, independente da forma como ocorre. Agora, se ela for positiva poderá desencadear outros aspectos, como despertar a curiosidade em relação aos conteúdos (estratégias de leitura, anotações/registros, resumos e esquemas), oportunizar momentos de preparação para uma avaliação (todas estratégias de aprendizagem), utilizar recursos do interesse dos alunos. Logo, todos esses fatores contribuem para que os alunos utilizem as estratégias de aprendizagem, e elas vão auxiliar para que eles consigam constatar suas competências e habilidades sobre os conteúdos, para seus pais, professores, comunidade escolar e sociedade em geral.

As situações de dificuldades em relação aos conteúdos escolares são de natureza negativa e tem correlação com a metodologia do professor, situações desconfortáveis e trabalhos remunerados dos alunos. Para superar essas dificuldades, os alunos podem e devem utilizar todas as estratégias de aprendizagem. No entanto, para os alunos que possuem um vínculo empregatício ou

estágio no turno inverso, as estratégias mais utilizadas por eles são resumos, leituras e sublinha/marcação.

O aluno precisa aprender a estudar, para isso ele precisa saber 'ler', para que ele possa questionar o autor do texto e poder internalizar ideias e reconstruir as suas. O aluno precisa estudar fazendo anotações, rabiscando e resumindo textos, praticando a leitura em voz alta e fazendo marcações enquanto está lendo, fazendo perguntas e questionamentos para treinar a memória. Estudar é aprender a pensar, logo as estratégias de aprendizagem é o aprender a aprender.

Os resultados da presente pesquisa indicam que o uso de estratégias de aprendizagem fornece subsídios para que o aluno se torne mais ativo para o aprendizado, além de melhorar o rendimento e desenvolver autonomia escolar. Assim, como os autores anteriormente citados ao longo desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de o professor compreender melhor os processos cognitivos de seus alunos, bem como a importância de ensiná-los a usar de maneira efetiva e eficiente as estratégias de aprendizagem, fatores que podem levar à promoção de uma aprendizagem mais dinâmica, autônoma e significativa para seus alunos. Mas, para que esse processo ocorra com mais eficiência é preciso que professores e equipe gestora da escola tenham consciência das determinações culturais que os alunos estão expostos, pois como mencionamos no capítulo desta pesquisa a cultura é um sistema vivo e está em um constante processo de mudanças, sendo por meio de um intercâmbio entre os indivíduos e deles com o meio/natureza. A cultura é um aglomerado aberto de representações e normas que contextualizam a vida dos indivíduos de uma determinada comunidade, oferecendo espaço de negociações, de significados e de socializações entre eles.

Assim, para que o aluno faça uso de modo organizado e eficaz das estratégias de aprendizagem, é preciso que o professor tenha consciência de todos os fatores externos. Ao utilizar as estratégias o aluno se permitirá desenvolver 'atividades' constantes, durante o processo de aprendizagem, pois ele conhece suas formas de aprender, os melhores recursos e suas dificuldades. Deste modo, ao utilizar estratégias de aprendizagem o aluno poderá constatar o que mais poderá ajudá-lo durante sua autoaprendizagem, além de saber qual o conjunto de técnicas que mais se encaixa no seu estilo de aprendizagem.

Portanto, o uso de estratégias é benéfico para o desenvolvimento do processo de aprendizagem escolar. As estratégias auxiliam no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, por meio da autoaprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, N. M. C; COLUCI, M. Z, O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciênc. saúde coletiva**. 2011, v.16, n.7, pp.3061-3068. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>.> ISSN 1413-8123.
- ALMEIDA, R. R. et al. Avaliação de objetos de aprendizagem sobre o sistema digestório com base nos princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 1003-1017, 2014.
- AMORIM, M. C. S; OLIVEIRA, E, S, G; SANTOS, J. A. F; QUADROS, J. R. T. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 91-115, jan./mar. 2016.
- AVILA, L. T. G; FRISON, L. M. B; VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Ibero-americana de Educação**, v.70, n.1, p. 63-78, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. VIEIRA, A. M. H. (org). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p. 1542.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 7192, 2001.
- BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEDIN, E; Del Pin, J. C. Qualificação e formação docente: a interdisciplinaridade nas reuniões por área na politécnica. **Educação**, Santa Maria, v.41, n.1, p. 107-120, 2016.
- BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & LUTA de Classes Digital**, v. 01, n. 01, 2014.
- BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22, n.110-111, p. 22 – 28, 1993.
- BORUCHOVITCH, E. Aprender a Aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD. Educação Temática Digital**, v.8, p. 156 – 167, 2007.

BRASIL. **Constituição. Emenda Constitucional n º 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 24.mai.2018.

BRASIL. **Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília,** 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24.mai.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em:
<
<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>> Acesso em: 03.out.2018.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem.** 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANTO FILHO, A. B.; LIMA, J. V.; TAROUÇO, L. M. R. Mapas Conceituais de Projeto: uma ferramenta para projetar objetos de aprendizagem significativa. **Ciência Educação**, Bauru/BR, v. 23, n. 3, p. 723-740, 2017.

CARRRILHO, R. **Métodos e Técnicas de Estudo.** Lisboa: Editorial Presença, 2012.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. CASTORINA, J. A; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAVELLUCCI, L.C.B. **Estilos de aprendizagem:** em busca das diferenças individuais, 2006. Disponível em:
<http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf>. Acessado em: 11.set.2018

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. NORA, K. (org). **Sociologia do Ensino Médio**, São Paulo: Cortez, 2014.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique.** Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1991.

CHIZZOTTI, A; BOCCHI, R. M. B. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.54, n.42, p. 65-89, 2016.

COLL, C. A concepção construtiva como instrumento para a análise das práticas educativas escolares. COLL, C; GOTZENS, C; MONEREO, C; ONRUBIA, T; POZO, J.I; TAPIA, A. (org). **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, C. et al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, C.S. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. COSCARELLI, C.V. (org). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-50.

CORREIAI, K. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.1, p. 259-277, jan./mar. 2016.

COSTA, L. S. O; ECHEVERRÍA, A.R. Contribuições da Teoria Sócio-Histórica para a Pesquisa sobre a Escolarização de Jovens e Adultos. **Ciências Educação**, Bauru, v.19, n.2, p. 339-357, 2013.

CUNHA, F. R. J. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.3, p. 681-694, jul./set., 2017.

CUNHA, J. L. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p. 93-105, 2016.

DANTAS, C. R. S; MASSONI, N. T; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n.95, p. 440-482, 2017.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELES, B. V, et al. Impacto do DSM-5 no Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Crianças e Adolescentes com TDAH: Um Estudo de Prevalência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.27, n.4, p. 759-767, 2013.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez, 1997.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da Aprendizagem de Línguas e os Multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.26, n.63, p. 664-687, 2015.

FEIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, V.R; FRIZON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorrelatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicologia da Educação**. n. 41, dez, São Paulo, 2015.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

- FONTES, M. A. Motivação e Estratégias de Aprendizagem Segundo a Teoria das Abordagens à Aprendizagem: implicações para a prática de ensino-aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. esp. 3, p.1727-1744, 2016.
- FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FRONZA, M. As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 43-72, 2016.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOMES, A. L. Tecnologia em sala de aula: a inovação do ensino através da aprendizagem 3D. **Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, 2014.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HAUGENI, C.R. Questionando a Neutralidade das Estratégias de Aprendizagem: uso dos saberes prévios por professores e alunos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 421-442, abr./jun. 2015.
- KIPPER, D; MÜLLER, J. I; OLIVEIRA, J. C. A Aprendizagem Matemática de Surdos: enunciados que circulam nos Cadernos Cedes. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.22, n.1, 2015.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, 10 ed, Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LINS, M. R. C; ALCHIERI, J. C. Estratégias de Aprendizagem Utilizadas por Estudantes Cegos e Videntes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p.1221-1241, 2016.
- LISBOA, A. H; GOUVEA, M. C. S. Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v32, n. 01, p. 261-286, 2016.
- LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Circulo do Livro.

- LOPES, W. M. G. **ILS – Inventário de estilos de aprendizagem de FelderSoloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- MACHADO, I.F; SILVA, R.M; SOUZA, M.L.J. Avaliação de Aprendizagem nos Contornos do Currículo Integrado no Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 99, p. 207-221, 2016.
- MACIEL, A. G. **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008
- MARINHO, P; LEITE, C; FERNANDES, P. A Avaliação da Aprendizagem: um ciclo vicioso de “Testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, 2013.
- MARTINS, G. A; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Artmed: Porto Alegre, 2004.
- MCLAREN, P. Um legado de luta e de esperança. **Pátio**, n.2, ago-out, p.10-13, Porto Alegre, 1997.
- MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, COLL,C; MARCHESI, A; PALACIOS, J (org). 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MONEREO, C. Ensinar a aprender a pensar no ensino médio: estratégias de aprendizagem. COLL, C. et al (org). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAES, A.S; CAVALCANTI, L.P. **Tomar notas: estratégias de aprendizagem com anotações**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.
- MORAIS, A. D; BASSO, M. V. A; FAGUNDES, L. C. Educação Matemática & Ciência da Computação na escola: aprender a programar fomenta a aprendizagem de matemática?. **Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 455-473, 2017.
- MOREIRA, B. D. Participar com os Jovens e Adolescentes da Experiência de Aproximação com o Mundo Adulto: o desafio da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.133, p. 1137-1155, out.-dez, 2015.
- MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M.A; BOUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições, 2000.

NAGEM, R. L.; CARVALHAES, D. O.; DIAS, J. A.Y. T. Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 197-213. 2001.

NASCIMENTO, E. C. O método como conteúdo: o ensino de história com fontes patrimoniais. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, p. 169-182, 2015.

NASCIMENTO, L. A. L; RÔÇAS, G. Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 742-767, 2015.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, C. S. P. Escola e comunidade: resolução de conflitos e contribuições para a formação moral. **Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 206-222, 2013.

OLIVEIRA, G. C. G. et al. Visitas Guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de Estudantes da Educação Básica. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 227-242, 2014.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASQUALI, L. Testes Referentes a Construtos: teoria e modelo de construção. PASQUALI, L. et al (org). **Instrumentação psicológica**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano**: uma ciência emergente. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio: Revista Pedagógica**, n.31, p. 8-11, 2004.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.L.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, F. C. **Construção e validação semântica de um instrumento para avaliação de competências de enfermeiros que atuam em oncologia**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SANTOS, F. D.; SILVA, A. F. G.; FRANCO, F. F. 110 anos após a hipótese de Sutton-Boveri: a teoria cromossômica da herança é compreendida pelos estudantes brasileiros?. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 977-989, 2015.

SANTOS, S. R. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde: **Enfermagem Brasil**, v. 7, p. 232-237, 2008.

SARAVALI, E. G; GUIMARÃES, T; GUIMARÃES, K.P; MELCHIORI, A. P. Crenças Envolvendo o não Aprender: um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n.03, p.143-176, set. 2013.

SARMENTO, A. C. H. et al. Investigando Princípios de Design de uma Sequência Didática sobre Metabolismo Energético. **Ciência Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 573-598, 2013.

SELBACH, S. **Língua Portuguesa e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, J.A; SOUZA, C.M.S.G. O Modelo Ondulatório como Estratégia de Promoção da Evolução Conceitual em Tópicos sobre a Luz em Nível Médio. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 23-41, 2014.

SILVA, M.F; SEBOLD, M. M. R. Q. Leitura em Língua Estrangeira no Ensino Médio: uma experiência em Roraima. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. COLL, C et.al (org). **O construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, M. A. A; ÁVILA, V. P. Monitoria como Estratégia no Ensino-Aprendizagem da Sociologia: primeiras aproximações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.23, n.3, 2016.

SPOSITO, M.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TAPIA, J. A; FITA, C. E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TASSONI, E. C. M; LEITE, S. A, S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TEIXEIRA, R. R. P.; APRESENTAÇÃO, K. R. S. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014.

TOFFOLO, A. C. R; BERNARDINO, E. L. A; VILHENA, D. A; PINHEIRO, A. M. V. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

TREVISAN, A. L.; AMARAL, R. G A. Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciência Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.

ULEGON. A. M; TAROUCO, L. M. R. Contribuições dos objetos de aprendizagem para ensejar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes nas aulas de Física. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 743-763, 2015.

URBAN, A.C; SCHMIDT, M.A. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, 2016.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VICENTE, R. C. M; SANTOS, A. L. F. Avaliação Formativa da Aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 768-802, 2015.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIGINHESKI, L. V. M. et al. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

VYGOTSKI, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBON, L.B. **Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SECUD/RS**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Educação UFSM, Santa Maria, 2015.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, v.48, n.3, p. 135-147, 2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALEXANDRE, N. M. C; COLUCI, M. Z, O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciênc. saúde coletiva**. 2011, vol.16, n.7, pp.3061-3068. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000800006>.> ISSN 1413-8123.

ALMEIDA, R. R. et al. Avaliação de objetos de aprendizagem sobre o sistema digestório com base nos princípios da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 10031017, 2014.

AMARAL, V. L. **Estratégias e estilos de aprendizagem**: a aprendizagem no adulto do. Psicologia da educação. Natal: EDUFRRN, 2007.

AMORIM, M. C. S; OLIVEIRA, E, S, G; SANTOS, J. A. F; QUADROS, J. R. T. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 91-115, jan./mar. 2016.

AVILA, L. T. G; FRISON, L. M. B; VEIGA SIMÃO, A. M. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. **Revista Ibero-americana de Educação**, v.70, n.1, p. 63-78, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. VIEIRA, A. M. H. (org.). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 1542.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 7192, 2001.

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEDIN, E; Del Pin, J. C. Qualificação e formação docente: a interdisciplinaridade nas reuniões por área na politécnica. **Educação**, Santa Maria, v.41, n.1, p. 107-120, 2016.

BEVILAQUA, A. P. John Dewey e a Escola Nova no Brasil. **Ciência & LUTA de Classes Digital**, Rio de Janeiro, v.01, n. 01, 2014.

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 110-111, p. 22 – 28, 1993.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a Aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **ETD. Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 156 – 167, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03.out.2018

BRASIL. **Constituição. Emenda Constitucional n º 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 24.mai.2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: <
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03.out.2018.

BRASIL. **Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília**, 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24.mai.2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <
<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>> Acesso em: 03.out.2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº746, de 2016 – Reformulação do Ensino Médio**. Brasília, 2016. Disponível em: <
<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 03.out.2018.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANTO FILHO, A. B.; LIMA, J. V.; TAROUÇO, L. M. R. Mapas Conceituais de Projeto: uma ferramenta para projetar objetos de aprendizagem significativa. **Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 723-740, 2017.

CARRILHO, R. **Métodos e Técnicas de Estudo**. Lisboa: Editorial Presença, 2012.

CASTORINA, J. A. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. CASTORINA, J. A; FERREIRO, E; LERNER, D; OLIVEIRA, M. K. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

CAVELLUCCI, L.C.B. **Estilos de aprendizagem: em busca das diferenças individuais**, 2006. Disponível em: <
http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540_2003/lia/estilos_de_aprendizagem.pdf>. Acessado em: 11.set.2018.

- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. NORA, K. (org). **Sociologia do Ensino Médio**, São Paulo: Cortez, 2014.
- CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre. Artmed, 2009.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions, 1991.
- CHIZZOTTI, A; BOCCHI, R. M. B. O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 42, p. 65-89, 2016.
- COLL, C. A concepção construtiva como instrumento para a análise das práticas educativas escolares. COLL, C; GOTZENS, C; MONEREO, C; ONRUBIA, T; POZO, J.I; TAPIA, A. (org). **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**, Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COLL, C. et al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COLL, C.S. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORREA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. COSCARELLI, C.V. (org). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.43-50.
- CORREIAI, K. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.
- COSTA, L. S. O; ECHEVERRÍA, A.R. Contribuições da Teoria Sócio-Histórica para a Pesquisa sobre a Escolarização de Jovens e Adultos. **Ciências Educação**, Bauru, v19, n2, p. 339-357, 2013.
- CUNHA, F. R. J. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 681-694, jul./set., 2017.
- CUNHA, J. L. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p. 93-105, 2016.
- DANTAS, C. R. S; MASSONI, N. T; SANTOS, F. M. T. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 440-482, 2017.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELES, B. V, et al. Impacto do DSM-5 no Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Crianças e Adolescentes com TDAH: Um Estudo de Prevalência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v27,n4, p. 759-767, 2013.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez, 1997.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da Aprendizagem de Línguas e os Multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 664-687, 2015.

FEIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, V.R; FRIZON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorrelatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicologia da Educação**. n.41, dez, São Paulo, 2015.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, M. A. Motivação e Estratégias de Aprendizagem Segundo a Teoria das Abordagens à Aprendizagem: implicações para a prática de ensino-aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v.11, n.esp. 3, p.1727-1744, 2016.

FOSSILE. D. K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**. Patos de Minas: UNIPAM, v.11, 105-117, ago. 2010.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. 2ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRONZA, M. As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p. 43-72, 2016.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2006.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A. L. Tecnologia em sala de aula: a inovação do ensino através da aprendizagem 3D. **Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, 2014.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAUGENI, C.R. Questionando a Neutralidade das Estratégias de Aprendizagem: uso dos saberes prévios por professores e alunos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 421-442, abr./jun. 2015.

- KIPPER, D; MÜLLER, J. I; OLIVEIRA, J. C. A Aprendizagem Matemática de Surdos: enunciados que circulam nos Cadernos Cedes. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.22, n.1, 2015.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, 10 ed, Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KOCH, I.V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I.V; ELIAS, V.M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LINS, M. R. C; ALCHIERI, J. C. Estratégias de Aprendizagem Utilizadas por Estudantes Cegos e Videntes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v.11, n.3, p.1221-1241, 2016.
- LISBOA, A. H; GOUVEA, M. C. S. Colégio Estadual Central: autogoverno e produção social da excelência no ensino secundário (Belo Horizonte, 1956-1964). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 261-286, 2016.
- LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Circulo do Livro.
- LOPES, W. M. G. **ILS – Inventário de estilos de aprendizagem de FelderSoloman: investigação de sua validade em estudantes universitários de Belo Horizonte**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- MACHADO, I.F; SILVA, R.M; SOUZA, M.L.J. Avaliação de Aprendizagem nos Contornos do Currículo Integrado no Ensino Médio. **Cadernos CEDES**, v.36, n. 99, p. 207-221, 2016.
- MACIEL, A. G. **Motivação e Intervenção em Estratégias de Aprendizagem para Compreensão Leitora**. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARINHO, P; LEITE, C; FERNANDES, P. A Avaliação da Aprendizagem: um ciclo vicioso de “Testinite”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.24, n.55, p. 304-334, 2013.
- MARTINS, G. A; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3ed. Artmed: Porto Alegre, 2004.

MCLAREN, P. Um legado de luta e de esperança. **Pátio**, n.2, ago-out, p.10-13, Porto Alegre, 1997.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, COLL,C; MARCHESI, A; PALACIOS, J (org). 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONEREO, C. Ensinar a aprender a pensar no ensino médio: estratégias de aprendizagem. COLL, C. et al (org). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, A.S; CAVALCANTI, L.P. **Tomar notas**: estratégias de aprendizagem com anotações. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

MORAIS, A. D; BASSO, M. V. A; FAGUNDES, L. C. Educação Matemática & Ciência da Computação na escola: aprender a programar fomenta a aprendizagem de matemática?. **Ciência Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 455-473, 2017.

MOREIRA, B. D. Participar com os Jovens e Adolescentes da Experiência de Aproximação com o Mundo Adulto: o desafio da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.133, p. 1137-1155, out.-dez, 2015.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M.A; BOUCHWEITZ, B. **Novas estratégias de ensino e aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições, 2000.

NAGEM, R. L.; CARVALHAES, D. O; DIAS, J. A.Y. T. Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 197-213. 2001.

NASCIMENTO, E. C. O método como conteúdo: o ensino de história com fontes patrimoniais. **Educação**, Santa Maria, v.40, n.1, p. 169-182, 2015.

NASCIMENTO, L. A. L; RÔÇAS, G. Portfólio: uma opção de avaliação integrada para o ensino de ciências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 742-767, 2015.

NÓVOA, A. **Vida de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. 3.ed. Brasília, Liber Livro, 2011.

OLIVEIRA, C. S. P. Escola e comunidade: resolução de conflitos e contribuições para a formação moral. **Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 206-222, 2013.

OLIVEIRA, G. C. G. et al. Visitas Guiadas ao Museu Nacional: interações e impressões de Estudantes da Educação Básica. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 227-242, 2014.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASQUALI, L. Testes Referentes a Construtos: teoria e modelo de construção. PASQUALI, L. (org). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. **Equilíbrio das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIKUNAS, J. **Desenvolvimento humano: uma ciência emergente**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio: Revista Pedagógica**, n.31, p. 8-11, 2004.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.L.P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, F. C. **Construção e validação semântica de um instrumento para avaliação de competências de enfermeiros que atuam em oncologia**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SANTOS, F. D.; SILVA, A. F. G.; FRANCO, F. F. 110 anos após a hipótese de Sutton-Boveri: a teoria cromossômica da herança é compreendida pelos estudantes brasileiros?. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 977-989, 2015.

SANTOS, S. R. Interacionismo simbólico: uma abordagem teórica de análise na saúde. **Enfermagem Brasil**, v. 7, p. 232-237, 2008.

SARAVALI, E. G; GUIMARÃES, T; GUIMARÃES, K.P; MELCHIORI, A. P. Crenças Envolvendo o não Aprender: um estudo evolutivo sobre a construção do conhecimento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.03, p.143-176, set. 2013.

SARMENTO, A. C. H. et al. Investigando Princípios de Design de uma Sequência Didática sobre Metabolismo Energético. **Ciência Educação**, Bauru, v. 19, n. 3, p. 573-598, 2013.

SELBACH, S. **Língua Portuguesa e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, J.A; SOUZA, C.M.S.G. O Modelo Ondulatório como Estratégia de Promoção da Evolução Conceitual em Tópicos sobre a Luz em Nível Médio. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 23-41, 2014.

SILVA, M.F; SEBOLD, M. M. R. Q. Leitura em Língua Estrangeira no Ensino Médio: uma experiência em Roraima. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. COLL, C et al. (org). **O construtivismo na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUZA, M. A. A; ÁVILA, V. P. Monitoria como Estratégia no Ensino-Aprendizagem da Sociologia: primeiras aproximações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.23, n.3, 2016.

SPOSITO, M.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. KRAWCZYK, N. (org). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TAPIA, J. A; FITA, C. E. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 3ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TASSONI, E. C. M; LEITE, S. A, S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v.36, n.2, p. 262-271, 2013.

TEIXEIRA, R. R. P.; APRESENTAÇÃO, K. R. S. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, jan./jun. 2014.

TOFFOLO, A. C. R; BERNARDINO, E. L. A; VILHENA, D. A; PINHEIRO, A. M. V. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da Libras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.71, 2017.

TOMAZETTI, E. M; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0331.pdf>>

- TREVISAN, A. L.; AMARAL, R. G A. Taxionomia revisada de Bloom aplicada à avaliação: um estudo de provas escritas de Matemática. **Ciência Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 451-464, 2016.
- ULEGON. A. M; TAROUCO, L. M. R. Contribuições dos objetos de aprendizagem para ensinar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes nas aulas de Física. **Ciência Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 743-763, 2015.
- URBAN, A.C; SCHMIDT, M.A. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n.60, p. 17-42, 2016.
- VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VICENTE, R. C. M; SANTOS, A. L. F. Avaliação Formativa da Aprendizagem: a experiência do conselho de classe. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, p. 768-802, 2015.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. BARCELOS, A. M. F; VIEIRA. A. M. H. (org). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 219-231, 2006.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.
- VIGINHESKI, L. V. M. et al. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. **Ciência Educação**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014.
- VIGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.
- VYGOTSKI, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid, Espanha: Visor, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZAMBON, L.B. **Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SECUD/RS**. Tese de Doutorado: Programa de Pós-Graduação em Educação UFSM, Santa Maria, 2015.
- ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, v.48, n.3, p. 135-147, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Questionário para Aluno de Ensino Médio

Questionário para Aluno(a) de Ensino Médio

Prezado(a) aluno(a):

Gostaríamos inicialmente de agradecer sua colaboração, em dispor de seu tempo para responder a este questionário que objetiva desenvolver o Projeto de Pesquisa NETRADOCEM. Sua participação é muito importante.

Atenciosamente,

Equipe do Projeto

Nome do(a) aluno(a) (opcional):			
Escola:	Ano:	Turma:	Trimestre Letivo:

BLOCO 01: INGRESSO E CONCLUSÃO

1. Quais foram os motivos que levaram você a ingressar no Ensino Médio?

- () Ingresso no Ensino Superior
 () Mercado de Trabalho
 () Influência familiar
 () Outro _____

2. Quando concluir o Ensino Médio, você pretende:

- () Ingressar no Ensino Superior (faculdade)
 () Trabalhar
 () Estudar e trabalhar
 () Outro _____

3. Quais atividades você realiza enquanto está no Ensino Médio?

- () Nada, apenas estudo
 () Cursinho Pré-Enem/Vestibular
 () Trabalho no turno inverso
 () Outras atividades fora do ambiente escolar _____

BLOCO 02: HISTÓRICO DE REPROVAÇÕES

4. Você já reprovou de ano?

- () Nunca reprovei
 () Sim, 1 vez, nesta escola
 () Sim, 1 vez, em outra escola
 () Sim, 2 vezes ou mais

5. Se você reprovou, em qual etapa escolar foi? (Marque quantas opções forem necessárias)

- () Series Iniciais – Ensino Fundamental (1º - 5º ano)
 () Series Finais – Ensino Fundamental (6º - 9º ano)
 () Ensino Médio – 1º Ano
 () Ensino Médio – 2º Ano
 () Ensino Médio – 3º Ano

Nº	Reprovei porque...	Sim
06	Fiquei doente	
07	Tive problemas familiares	
08	Meus professores foram injustos	
09	A escola foi exigente demais	
10	Meus professores não explicavam bem a matéria	
11	Não estudei o suficiente	
12	Tive dificuldade de organizar meus estudos	
13	Não consegui entender a matéria	
14	Outro. Qual?	

O quadro abaixo representa uma legenda explicativa da escala (números) que você deverá marcar nos próximos quadros:

0	1	2	3	4
Inadequado	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo

Assinale (com “x”) a resposta que corresponde à qualidade com que você se sente em relação ao seu aprendizado.

BLOCO 03: INTERAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Nº	Como você classifica seu relacionamento na escola	Pontuação				
		0	1	2	3	4
15	Com seus colegas					
16	Com seus professores					
17	Com a direção					
18	Com a coordenação pedagógica					
19	Com os funcionários					

No quadro abaixo, você poderá marcar mais de uma opção:

Nº	Áreas Curriculares	Área Curricular “Linguagens”					Área Curricular “Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas”				Área Curricular “Ciências da Natureza”			Área Curricular “Matemática”
	Componentes Curriculares	Líng. Port.	Líng. Estr.	Liter.	Artes	Educ. Fis.	Geog.	Hist.	Sociol.	Filos.	Quim.	Fis.	Biol.	Matemática
20	Em qual componente curricular você tem mais dificuldade													
21	Em qual componente curricular você tem mais facilidade													
22	Qual componente curricular você acha mais importante													
23	Qual componente curricular você acha menos importante													
24	Qual componente curricular você tem mais afinidade													
25	Qual componente curricular você tem menos afinidade													
26	Em qual Área/Componente você gostaria de atuar no futuro													
27	Qual componente curricular você acha necessário/útil para a vida													
28	Comentário (opcional):													

O quadro abaixo representa uma legenda explicativa da escala (números) que você deverá marcar nos próximos quadros:

0 Inadequado	1 Ruim	2 Razoável	3 Bom	4 Ótimo
------------------------	------------------	----------------------	-----------------	-------------------

Assinale (com “x”) a resposta que corresponde à qualidade com que você se sente em relação ao seu aprendizado.

BLOCO 04: INFRAESTRUTURA FÍSICA/ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA ESCOLA

Como você classifica os seguintes aspectos da sua escola		Pontuação				
		0	1	2	3	4
Organização administrativa	Organização geral					
	Segurança / Vigilância					
	Limpeza					
Organização Pedagógica	Oferta de Atividades Extracurriculares					
Infraestrutura física	Espaço escolar (salas/pátio/quadras de esportes)					
	Biblioteca					
	Laboratórios					
	Cantina / refeitório					

O quadro abaixo representa uma legenda explicativa da escala (números) que você deverá marcar nos próximos quadros:

0 Nunca	1 Raramente	2 Poucas vezes	3 Frequentemente	4 Sempre
Nunca	Duas vezes ao mês ou menos	Poucas vezes no mês	Uma vez por semana	Todos os dias

Assinale (com “x”) a resposta que corresponde à frequência com que você se sente em relação ao seu aprendizado.

BLOCO 05: SALA DE AULA

Nº	5.1 COTIDIANO	Pontuação				
		0	1	2	3	4
29	Consigo acompanhar a matéria exposta pelo(a) professor(a)					
30	Fico à vontade para fazer perguntas em aulas					
31	Converso com os colegas durante as aulas					
32	Discuto as avaliações realizadas pelos professores (provas, testes, trabalhos)					
33	Demonstro curiosidade em relação aos conteúdos					
34	Demonstro persistência diante de dificuldades em relação aos conteúdos e/ou explicações dos professores					
35	Participo ativamente das atividades propostas pelos professores durante as aulas					
36	Presto atenção às perguntas feitas por colegas para os professores					
37	Procuro o(a) professor(a) quando preciso de ajuda					

Nº	5.2 ASPECTOS MOTIVACIONAIS (capacidade emocional e equilíbrio pessoal)	Pontuação				
		0	1	2	3	4
38	Quando estou com uma nota baixa, a maior preocupação é aumentá-la					
39	Quando estou com uma nota baixa, a maior preocupação é compreender o conteúdo					
40	Quando estou realizando uma prova ou teste me sinto desconfortável					
41	Quando não consigo compreender determinado conteúdo, é porque não me esforcei o suficiente					
42	Quando estou realizando uma/um prova/teste, penso nas questões que não consigo responder					
43	Quando faço uma prova fico ansioso(a) e preocupado(a)					
44	Quando estou calmo(a) e não ansioso(a) desempenho melhor minhas atividades					

O quadro abaixo representa uma legenda explicativa da escala (números) que você deverá marcar nos próximos quadros:

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre
Nunca	Duas vezes ao mês ou menos	Poucas vezes no mês	Uma vez por semana	Todos os dias

Assinale (com “x”) a resposta que corresponde à frequência com que você se sente em relação ao seu aprendizado.

BLOCO 06: APRENDIZAGEM

Nº	6.1 FATORES DA APRENDIZAGEM	Pontuação				
		0	1	2	3	4
45	Aprendo ao me preparar para uma avaliação					
46	Aprendo após discussão/debate sobre avaliação realizada					
47	Aprendo ao me sentir preocupado ou/e ansioso					
48	Aprendo quando a turma está calma e silenciosa					
49	Aprendo ao conversar (articular) em grupo/colegas sobre o conteúdo das disciplinas					
50	Aprendo quando faço trabalhos (consultas) individuais ou coletivos, utilizando livros, revistas, jornais ou internet.					

Nº	6.2 RECURSOS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM	Pontuação				
		0	1	2	3	4
51	Aprendo quando há experimentos nas aulas					
52	Aprendo quando assisto vídeos em aulas e/ou em casa					
53	Aprendo quando há textos nas aulas (leituras, estudos e produções)					
54	Aprendo quando há esquemas/diagramas nas aulas					
55	Aprendo quando há uso de analogias (comparações) nas aulas					
56	Aprendo quando há uso do quadro nas aulas					
57	Aprendo quando há uso de tecnologias (computadores/celulares) nas aulas					
58	Aprendo quando há uso de mapas geográficos nas aulas					
59	Aprendo quando há uso de jogos nas aulas					

Nº	6.3 ATIVIDADES ESCOLARES	Pontuação				
		0	1	2	3	4
60	Participo de gincanas					
61	Participo de grupos de estudos					
62	Participo do Grêmio Estudantil					
63	Participo de oficinas ofertadas pela escola, ou por outras instituições no turno inverso					
64	Participo de atividades voluntárias para e pela escola					
65	Participo de atividades de lazer e cultura promovidas pela Escola					
66	Participo de grupo de teatro					
67	Participo de grupo de danças					
68	Participo de jogos escolares e/ou campeonatos					
69	Participo de olimpíadas externas (matemática, química etc.)					
70	Participo de concursos literários					
71	Participo das viagens (passeios) de estudo e/ou lazer					

O quadro abaixo representa uma legenda explicativa da escala (números) que você deverá marcar nos próximos quadros:

0	1	2	3	4
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Frequentemente	Sempre
Nunca	Duas vezes ao mês ou menos	Poucas vezes no mês	Uma vez por semana	Todos os dias

Assinale (com “x”) a resposta que corresponde à frequência com que você se sente em relação ao seu aprendizado.

Nº	6.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	Pontuação				
		0	1	2	3	4
72	Sublinho/marco os textos (conteúdos) para ajudar na organização das minhas ideias					
73	Faço resumos quando estou estudando para compreender melhor o conteúdo					
74	Repito mentalmente o conteúdo como forma de memorização					
75	Estudo em casa revisando os apontamentos/anotações das aulas					
76	Qualifico meu aprendizado por meio da memorização de conteúdos					
77	Elaboro perguntas, testes ou provas para testar minha aprendizagem					
78	Fico confuso(a) sobre algo que estou lendo, mas volto e tento entender					
79	Faço esquemas/macetes dos conteúdos para auxiliar na minha aprendizagem					
80	Faço perguntas/questionamentos para me certificar que compreendo o conteúdo estudado					
81	Estruturo minhas anotações registradas em aulas sobre os conteúdos por ordem de tópicos prioritários					
82	Faço analogias (relações) para compreender melhor o conteúdo					
83	Faço leituras em voz alta quando estou sozinho(a) para compreender melhor o conteúdo					
84	Faço apenas leituras para compreender o conteúdo					
85	Qualifico meu aprendizado por meio da compreensão dos conteúdos					
86	Busco por ajuda/explicação dos meus colegas quando necessito de informações mais detalhadas sobre conteúdos, trabalhos e atividades					
87	Busco por ajuda/explicação dos meus professores quando necessito de informações mais detalhadas sobre conteúdos, trabalhos e atividades					
88	Procuro meus colegas ao invés do professor, quando estou com dúvidas					
89	Busco por explicações fora da sala de aula, com o auxílio de outros meios. Por exemplo, vídeos aulas, internet ou aulas particulares					

90) Além das estratégias de aprendizagem expostas no quadro acima, você teria alguma(s) em particular? Quais?

91) Você considera que seus esforços e/ou desempenhos enquanto aluno do Ensino Médio são suficientes para uma boa aprendizagem? Justifique sua resposta apresentando exemplos.

APÊNDICE B
Roteiro de Entrevista em Grupo –
Alunos de Ensino Médio

ROTEIRO DE ENTREVISTA EM GRUPO ALUNOS ENSINO MÉDIO

1. Por que vocês ingressaram no Ensino Médio?
 2. Por que vocês decidiram por permanecer no Ensino Médio?
 3. Vocês acham importante cursar o Ensino Médio? Por quê?
 4. O relacionamento de vocês com as demais pessoas da escola tem influência/interferência nas suas permanências no Ensino Médio?
 5. Os pais/responsáveis incentivam vocês nos estudos?
 6. Por que os jovens abandonam os estudos?
 7. Vocês têm dificuldades para acompanhar o conteúdo/disciplina? Que tipos?
 8. O que vocês fazem quando estão com dificuldades?
 9. Vocês se sentem desconfortáveis com algumas atividades? Quais?
 10. Na opinião de vocês, qual seria a melhor solução?
 11. Quais atividades geralmente são propostas em sala de aula? Vocês participam? Elas permitem uma interação entre vocês? E com os professores?
 12. Quais dessas atividades propostas auxiliam na aprendizagem de vocês?
 13. Algumas dessas atividades e/ou materiais vocês consideram desafiadores?
 14. Que outras atividades vocês realizam fora e no ambiente escolar?
 15. Que recursos são utilizados nas atividades propostas pelos professores?
- Experimentos;
 - Vídeos;
 - Textos;
 - Esquemas/diagramas;
 - Analogias;
 - Mapas;
 - Jogos;
 - Slides.

16. De que procedimentos (estratégias) vocês fazem uso para a organização do estudo?
- Sublinhado/marcação;
 - Resumo;
 - Leituras em voz alta;
 - Leitura simples;
 - Esquema/macetes;
 - Elaboração de perguntas.
17. Que tipos de avaliação são realizadas?
18. Como vocês se sentem na hora de realizar uma avaliação?
19. Como vocês se sentem quando tiram uma nota baixa?
20. Como vocês classificam suas performances (boa ou ruim) em sala de aula?
21. Quantos de vocês já reprovaram? Qual foi a sensação?
22. De que maneira vocês acreditam que aprendem melhor os assuntos/conteúdos trabalhados em aula?
23. De que forma vocês acham que o professor poderá facilitar a aprendizagem em relação ao conteúdo?
24. Qual é o comportamento/conduita (perfil) de vocês durante os estudos / as aulas?

APÊNDICE C
Tabela de Avaliação Comitê de Juízes para o
Instrumento “Questionário”

AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE JUÍZES						
QUESTÕES	CLAREZA, PERTINÊNCIA E APARÊNCIA					COMENTÁRIO
	1	2	3	4	5	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						
19.						
20.						
21.						
22.						
23.						
24.						
25.						
26.						
27.						
28.						
29.						
30.						
31.						
32.						
33.						
34.						
35.						
36.						
37.						
38.						
39.						
40.						
41.						
42.						
43.						
44.						
45.						
46.						
47.						
48.						
49.						
50.						
51.						
52.						
53.						
54.						

AVALIAÇÃO DO COMITÊ DE JUIZES						
QUESTÕES	CLAREZA, PERTINÊNCIA E APARÊNCIA					COMENTÁRIO
	1	2	3	4	5	
55.						
56.						
57.						
58.						
59.						
60.						
61.						
62.						
63.						
64.						
65.						
66.						
67.						
68.						
69.						
70.						
71.						
72.						
73.						
74.						
75.						
76.						
77.						
78.						
79.						
80.						
81.						
82.						
83.						
84.						
85.						
86.						
87.						
88.						
89.						
90.						
91.						

ANEXOS

ANEXO A
Parecer CEP/UFSM



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos de Ensino Médio no Brasil

Pesquisador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68229317.7.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.118.458

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula “Necessidades para o trabalho docente em escolas públicas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos de ensino médio no Brasil” e se vincula ao Centro de Educação.

No resumo do projeto o seguinte texto: “Esse projeto tem como objetivo compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do Trabalho Docente (TD) com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos, nas atuais condições de trabalho em Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM). Pretendemos utilizar como fontes de informação os

seguintes tipos: (1) Espaços: Aulas ministradas por professores em EPEM; Sessões de planejamento didático-pedagógico; Reuniões Pedagógicas realizadas em EPEM; Encontros de Formação Continuada de Professores em Serviço realizados em EPEM; (2) Sujeitos: Professores em serviço em EPEM; Alunos do Ensino Médio; Membros das Equipes Diretivas de EPEM; (3) Documentos: Planejamentos Didático-Pedagógicos elaborados por professores do Ensino Médio, bem como demais documentos elaborados para organização de suas aulas; Documentos oficiais de Escolas Públicas de Educação Básica, tais como: Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Programações Curriculares. Para a coleta de informações, definimos, como instrumentos de pesquisa: observações, questionários, entrevistas, grupos focais e roteiros para análise textual de documentos. A partir das ações de pesquisa previstas para serem desenvolvidas neste projeto, pretendemos ampliar a produção de conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional no sentido de constituir aportes conceituais, que possam contribuir para a proposição e o desenvolvimento de novas organizações para o Ensino Médio das Redes Escolares Públicas brasileiras, que tomem por base a realidade atual do TD desenvolvido nessa etapa da escolaridade, bem como as necessidades que se apresentam para que esse mesmo TD seja transformado com vistas a garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos.”

Na p. 12 do projeto consta que "o universo potencial que iremos investigar abrange Escolas de Ensino Médio da Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul, localizadas na cidade de Santa Maria/RS e nos demais municípios pertencentes à abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), instância político-administrativa da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/RS). Além disso, pretendemos identificar e selecionar escolas reconhecidas pela comunidade educacional como casos de destaque no desenvolvimento de ações voltadas para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos do Ensino Médio. A partir desse universo potencial, serão estabelecidos critérios para recorte e constituição da amostra da pesquisa, permitindo a realização de um estudo comparativo entre diferentes realidades escolares."

O projeto apresenta revisão bibliográfica inicial, cronograma, orçamento, questionário e roteiro de entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do trabalho docente com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos, nas atuais condições de trabalho em escolas públicas de ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta a seguinte descrição para riscos e benefícios:

"Riscos: a pesquisa apresenta riscos mínimos como cansaço ao responder o questionário ou desconforto durante os processos de entrevista, observação e/ou grupo focal. Entretanto é importante ressaltar que o participante terá a possibilidade de solicitar esclarecimento sobre o processo de pesquisa a qualquer momento, como também, têm garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Benefícios: a partir das ações de pesquisa previstas para serem desenvolvidas neste projeto, pretendemos ampliar a produção de conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional no sentido de constituir aportes conceituais, tanto teóricos como práticos, que possam contribuir para a proposição e o desenvolvimento de novas organizações (político-pedagógicas, curriculares, administrativas) para o Ensino Médio das Redes Escolares Públicas brasileiras, que tomem por base a realidade atual do trabalho docente desenvolvido nessa etapa da escolaridade, bem como as necessidades que se apresentam para que esse mesmo trabalho docente seja transformado com vistas a garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos. Nesse sentido, temos como expectativa contribuir, mais especificamente, com:

- a identificação e a caracterização de um conjunto de condicionantes para a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos no Ensino Médio;
- subsídios para melhoria do trabalho docente (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, etc.) desenvolvido em Escolas de Ensino Médio das Redes Públicas, no sentido de garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de seus alunos;
- o estabelecimento de um conjunto de parâmetros que possam servir de guia/orientação para ações que visem a melhoria dos processos de elaboração e implementação de Políticas Educacionais para o Ensino Médio, bem como a sua consolidação em âmbito nacional e regional;
- a constituição de um conjunto de sugestões, recomendações e proposições para uma melhor estruturação e desenvolvimento do Ensino Médio brasileiro, de modo a possibilitar o atendimento, de forma crítica, às demandas postas pelas metas presentes no PNE 2014-2024 relativas a essa etapa de escolaridade;
- o estabelecimento de um conjunto de conhecimentos sobre metodologia da pesquisa em educação, investindo no aprimoramento das abordagens, técnicas e procedimentos de pesquisa em Ciências Humanas/Educação, para subsidiar futuros estudos/pesquisas no campo educacional, bem como a formação de futuros pesquisadores para atuação nesse campo;
- a elaboração de artigos para publicação em periódicos e, secundariamente, de trabalhos para apresentar em eventos, ambos decorrentes de nossos estudos e pesquisas, de modo a divulgar novos conhecimentos construídos acerca das temáticas estudadas."

Considerando-se as características do projeto, a descrição apresentada pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. **ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.**

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_904755.pdf	11/05/2017 - 13:28:08		Aceito
Projeto Detalhado /Brochura Investigador	NETRADOCEM_Proj_TxtC_ProjComplSubCEP_Vrs02_AdrianaFN170511.pdf	11/05/2017- 13:26:33	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	PlatfBrasil_TCLE_Vrs01_AdrianaFN170511.pdf	11/05/2017 - 13:24:42	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_TermConfidencialidade_Vrs04_KauanaMB170505.pdf	08/05/2017 - 16:12:41	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_AutorInstMENCEUFM_KauanaMB170428.pdf	08/05/2017 - 16:07:38	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_AutorInst8CRESM_Kauana MB170505.pdf	08/05/2017 16:04:48	Eduardo Adolfo Terrazzan	Aceito
Outros	PlatfBrasil_ComprRegGAPCEUFM_KauanaMB170505.pdf	08/05/2017- 15:59:50	Eduardo Adolfo-Terrazzan	Aceito
Folha de Rosto	PlatfBrasil_FolhaRostoNETRADOCEM_KauanaMB171428.pdf	08/05/2017- 15:51:41	Eduardo Adolfo-Terrazzan	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita apreciação da CONEP: Não

SANTA MARIA, 13 de Junho de 2017

Assinado por:

CLAUDEMIR DE QUADROS

(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
 "Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores"
INOVAEDUC
 [http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859]
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
 MEM- ADE - PPPG - PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisador Responsável	Eduardo Adolfo Terrazzan
Instituição	UFSM/MEN
Núcleo/Grupo de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura • Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções "Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores" - INOVAEDUC
Telefones para Contato	<ul style="list-style-type: none"> • (55) 320-9413 • (55) 3220-8434
Endereço	Av. Roraima, 1000, Prédio 16, sala 3358, Camobi 97105-9000, Santa Maria, RS, Brasil.
Título do Projeto de Pesquisa	Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil
Registro no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/UFSM	2.118.458
Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE)	6822931700005346

Vocês estão sendo convidados a colaborar com o projeto intitulado ***“Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil”***. Este projeto tem como objetivo compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do Trabalho Docente (TD) com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos, nas atuais condições de trabalho em Escolas Públicas de Ensino Médio (EPEM).

Justificativas para a Pesquisa

A partir do foco de pesquisa “articulação entre o desenvolvimento do Trabalho Docente em Escolas Públicas de Ensino Médio e a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos dessa etapa de escolarização”. Ressaltamos em primeiro lugar a busca pela relevância social, entendida como importante para o alcance dos objetivos e metas presentes no projeto. O desenvolvimento precisa ser compatível com o bem estar individual e coletivo, para um melhor entendimento da realidade educacional, socioeconômica, política e institucional. A busca por essa relevância social estabelece relações entre teoria e prática social. Como relevância

para a educação escolar, acreditamos ser a própria identificação e caracterização das práticas de professores que trabalham na Educação Básica, pois, a partir delas, equipes diretivas, juntamente com os coletivos de professores de escolas poderão pensar, organizar e efetivar ações formativas que procurem, a um só tempo, articular desenvolvimento profissional docente e desenvolvimento institucional dessas unidades escolares.

Pretendemos ampliar a produção de conhecimentos acadêmico-científicos no campo educacional no sentido de constituir aportes conceituais, tanto teóricos como práticos, que possam contribuir para o desenvolvimento de metodologias e novas organizações (político-pedagógicas, curriculares, administrativas) para o Ensino Médio das Redes Escolares Públicas brasileiras, que tomem por base a realidade atual do trabalho docente, bem como as necessidades que se apresentam, para que este seja transformado com o objetivo de garantir a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada dos alunos.

Procedimentos adotados na Pesquisa

Os procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento do projeto de pesquisa visam coletar informações de sujeitos, a saber: professores atuantes em Escolas Públicas de Educação Básica e alunos de Ensino Médio. Utilizaremos como instrumentos para coleta de informações: (1) Questionários; (2) Entrevistas; (3) Observações de aulas.

As informações, coletadas na pesquisa, são confidenciais, apenas os pesquisadores terão acesso a elas. Depois que a pesquisa for concluída, os resultados serão informados para os participantes (Escolas), se assim desejarem. Os resultados também poderão ser divulgados em Trabalhos Acadêmicos (dissertações de mestrados e teses de doutorado), Periódicos Acadêmico-Científicos, livros, Eventos Acadêmico-Científicos.

Possíveis riscos para os participantes/informantes

Esta pesquisa não apresenta riscos físicos ou danos morais. Contudo, pode ser que algum desconforto durante a aplicação dos questionários e/ou entrevistas e/ou observações de aulas possa ocorrer.

Benefícios aos participantes/informantes

Trata-se de um projeto que busca “compreender as possibilidades e os limites da articulação do desenvolvimento do Trabalho Docente com a permanência efetiva e a aprendizagem qualificada de alunos”. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, os participantes, professores, alunos e a mantenedora poderão utilizar as sugestões para o planejamento de ações formativas e uma qualificação para aprendizagem.

Direito de confidencialidade

As informações obtidas serão analisadas e divulgadas mediante autorização. Utilizaremos códigos para evitar identificação.

Acesso às Informações (resultados e conclusões) relativas à Pesquisa

Os participantes da pesquisa, caso desejarem, terão acesso às informações relativas aos resultados parciais e finais da investigação. As informações coletadas ficarão arquivadas no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura, situado na Av. Roraima, 1000, Prédio 16, Sala 3365, Camobi, Santa Maria, RS, Brasil, Fone (55) 3220-9413, sob a responsabilidade do Coordenador do Projeto, à disposição dos participantes por 05 anos.

Contato com o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)

O Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria é um comitê de ética em pesquisas em seres humanos e é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo executada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM.

Compromisso dos pesquisadores

Os pesquisadores utilizarão as informações e os materiais coletados somente com autorização e para contemplarem os objetivos propostos por essa investigação.

Declaração do(a) participante/informante (sujeito de pesquisa)

Após a leitura do acima exposto, declaramos estar informados a respeito do projeto “Necessidades para o Trabalho Docente em Escolas Públicas para a Permanência Efetiva e a Aprendizagem Qualificada dos Alunos de Ensino Médio no Brasil”. Afirmamos ter discutido com os(as) pesquisadores(as) sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações mediante a utilização de questionários, entrevista e observação de aulas. Declaramos também estarmos esclarecidos acerca dos propósitos do projeto e dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmamos que a participação é isenta de despesas e que temos a garantia dos pesquisadores, de acesso à documentação referente a este projeto quando assim o desejar. Para finalizar, declaramos concordar voluntariamente na participação deste projeto.

Santa Maria, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Responsável da Escola

Nome completo:

Identificação (cargo/função):

Declaração do Pesquisador Responsável e de um Membro (pesquisador(a)) do Grupo INOVAEDUC

Declaramos que obtemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido de um representante legal da Escola para participação no projeto.

Santa Maria, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do Pesquisador responsável

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE