

**Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas**

*Supportive teachers' perceptions of teaching metacognitive learning strategies*

Giovana Massacani

Deivid Alex dos Santos

Natália Moraes Góes

**Universidade Estadual de Londrina (UEL)**

Londrina-Brasil

**Resumo**

O objetivo do estudo foi analisar os relatos de professores de apoio sobre o ensino de estratégias de aprendizagem metacognitivas para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A amostra foi composta por quatro professores de apoio de três escolas públicas do estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada *online* com a aplicação de dois questionários. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente. Os resultados revelaram que os professores parecem confundir estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino, mas definiram corretamente as estratégias de aprendizagem metacognitivas. Além disso, os professores não indicaram ensinar estratégias de aprendizagem metacognitivas aos estudantes, quando percebiam que esses apresentavam alguma dificuldade. Espera-se que novos estudos sejam desenvolvidos voltados a investigar a prática pedagógica de professores de apoio.

**Palavras-chave:** Estratégias de aprendizagem metacognitivas; Professores de apoio; Transtorno do Espectro Autista.

**Abstract**

The objective of the study was to analyze the reports of support teachers about teaching metacognitive learning strategies to students in the Early Years of Elementary School. The sample was composed of four support teachers from three public schools in the state of Paraná. Data collection was carried out online with the application of two questionnaires. The data obtained were analyzed qualitatively. The results revealed that teachers seem to confuse learning strategies with teaching strategies, but correctly defined metacognitive learning strategies. In addition, the teachers did not indicate teaching metacognitive learning strategies to students when they perceived that these students presented some difficulty. It is hoped that further studies will be developed aimed at investigating the pedagogical practice of support teachers.

**Keywords:** Metacognitive Learning Strategies; Support Teachers; Autism Spectrum Disorder.

## **Introdução**

Atualmente, vê-se que o movimento de educação especial inclusiva no Brasil vem crescendo cada vez mais, fundamentalmente após marcos importantes como a Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, no Brasil, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Ainda que alguns avanços tenham sido conquistados, muitos ainda precisam ser atingidos. Dentre eles, o estudo sobre os fatores promotores da aprendizagem em estudantes com deficiência (BATISTA; CARDOSO, 2020).

As estratégias de aprendizagem podem atuar como um apoio para a aprendizagem, em especial, para os estudantes que estão em processo de inclusão, pois são concebidas como sequências de procedimentos utilizados com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a recuperação da informação (DANSEREAU, 1985; DESY *et al.*, 2018). Assim, o ensino de estratégias de aprendizagem nos diversos níveis e modalidades escolares influencia o processo de aprendizagem de forma positiva, já que facilita a aprendizagem e possibilita aos estudantes o exercício da agência humana (AZZI *et al.*, 2017; SANTOS; ALLIPRANDINI, 2018).

Segundo Oxford (2001), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em quatro categorias: cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas. As estratégias cognitivas são voltadas para o trabalho, por exemplo: grifar ou anotar as partes importantes de um texto. As metacognitivas estão ligadas ao autocontrole e à regulação dos próprios processos cognitivos. As afetivas referem-se ao ato de monitorar sentimentos e emoções e, por fim, as estratégias do tipo mistas consistem na junção de todas as outras estratégias mencionadas. No presente estudo, o foco será dado às estratégias metacognitivas.

As estratégias metacognitivas referem-se às habilidades individuais para regular e controlar o comportamento de aprendizagem. Propiciam a reflexão sobre a própria aprendizagem, com a finalidade de superar os obstáculos que possam impedi-la, favorecendo o sucesso escolar e a melhor aprendizagem dos conteúdos (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; VEENMAN, 2017). São consideradas extremamente relevantes para o processo de autorregulação da aprendizagem em todos os níveis de escolarização, sendo que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental torna-se ainda mais necessária, uma vez que é extremamente benéfico o ensino das estratégias metacognitivas desde o início da

escolarização (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019). Com a educação especial não é diferente, a partir do momento em que o estudante com deficiência é incluso no ensino regular, as estratégias de aprendizagem tornam-se aliadas para a sua formação, aproximando a inclusão e o ensino de qualidade (AVELAR; MIRANDA; CABRAL, 2017).

Vázquez-Chaves (2015) enfatizou que a metacognição deve ser ensinada explicitamente em todos os níveis do sistema educacional, visto que muitas pessoas desconhecem o potencial de sua aplicação e os benefícios que ela traz no desenvolvimento cognitivo e nos processos inclusivos. Chatzipanteli (2018) afirma que, ao utilizarem estratégias metacognitivas, os estudantes com deficiência passaram a considerar a inclusão mais agradável, interessante e desafiadora, o que gerou um impacto positivo na autonomia e no envolvimento em seus processos de aprendizagem. Com oportunidades para refletir metacognitivamente, é mais provável que os estudantes se sintam incluídos no ambiente da sala de aula (LYTRA; DRIGAS, 2021).

O professor desempenha um importante papel no processo de ensinar e incentivar o uso de estratégias metacognitivas. É ele que, a partir de um determinado conteúdo, ensinará e estimulará os estudantes a estabelecerem metas; planejarem suas ações para aprender o conteúdo e para realizar as tarefas; monitorarem a compreensão do que está sendo ensinado e aprendido; e avaliarem os pontos positivos, os negativos e o que pode fazer para aprender mais. Este modelo de ensino pode oportunizar um desempenho bem-sucedido para todos os estudantes, independentemente de suas condições, uma vez que eles conseguem trabalhar de acordo com o seu ritmo e de forma mais autônoma (CHATZIPANTELI, 2018).

Para que o processo de inclusão ocorra com qualidade, a legislação assegura um professor de apoio para estudantes com deficiência auditiva, visual, física, intelectual ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2012). Este professor é um profissional que auxilia o professor regente, sendo um agente ativo na aprendizagem do estudante com deficiência. A parceria e a troca de experiência entre o professor e o professor de apoio são essenciais para que ocorram a inclusão e a aprendizagem de estudantes com deficiência, visto ser preciso adaptar as atividades e o ambiente, com a finalidade de facilitar a aprendizagem (SANTOS, 2020).

Na literatura podem ser encontrados alguns estudos que investigaram acerca do ensino das estratégias de aprendizagem para estudantes dos diferentes segmentos da

## *Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas*

escolarização (ANDRADE et al., 2020; BATISTA; BRABO, 2021; GÓES; BORUCHOVITCH, 2020,2022; MARTINS; SANTOS, 2018; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2018;). Todavia, são poucas as abordagens que investigam as estratégias de aprendizagem no contexto da educação especial, sobretudo, no âmbito da educação especial inclusiva, sendo essa uma alternativa importante para favorecer o processo de escolarização do estudante com deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LIMA, 2021). Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar os relatos de professores de apoio sobre o ensino de estratégias de aprendizagem metacognitivas para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **Métodos e Materiais**

A abordagem utilizada é qualitativa com delineamento exploratório. Na abordagem qualitativa, o ambiente é a fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e com o objeto em questão, e as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam, sem manipulação do pesquisador (GIL, 2008). Quanto ao delineamento exploratório, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que esse tipo de pesquisa busca oferecer maior familiaridade com o problema, deixando-o mais claro e criando ideias a partir dele. Assim, a pesquisa se volta a ampliar o conhecimento, promover a criticidade, analisar todo um contexto de uma forma objetiva e promover hipóteses simultaneamente.

### **Participantes**

Para compor a amostra do presente estudo, foram convidados 16 professores que atuavam como professores de apoio em 3 escolas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todas as escolas estão localizadas em uma cidade no interior do estado do Paraná e foram selecionadas por concentrarem o maior número de professores de apoio em relação às demais escolas. A princípio, 5 professores aceitaram participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todavia, 1 declinou do convite e 4 concluíram sua participação. O perfil dos participantes da pesquisa pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes

Participantes	Idade	Sexo	Formação	Ano de conclusão	Tempo de experiência na docência	Formação em Psicologia da Educação
Professora A	29	Feminino	Ciências Biológicas	2013	7 anos	Sim
Professora B	38	Feminino	Pedagogia	2014	4 anos	Sim
Professora C	50	Feminino	Pedagogia	2003	20 anos	Sim
Professora D	50	Feminino	Pedagogia	2013	12 anos	Sim

Fonte: Os autores (2022)

Como é possível observar no Quadro 1, todos os participantes são do sexo feminino, com idade entre 29 a 50 anos, sendo a média de idade de 41,7 anos. A maioria das professoras (75%) é formada em Pedagogia, apenas uma é formada em Ciências Biológicas. O tempo de conclusão dos cursos foi de de 8 a 19 anos. Verificou-se também uma variação considerável, no que diz respeito ao tempo de experiência na docência, que foi de 4 a 20 anos. Todas as professoras atendem estudantes com TEA e afirmaram ter recebido formação em Psicologia da Educação. No entanto, não receberam na formação inicial e continuada, formação específica sobre as estratégias de aprendizagem.

### **Instrumentos**

A coleta de dados ocorreu com a aplicação de dois questionários. O primeiro questionário de caráter sociodemográfico com informações, como: nome (opcional), idade, sexo e perguntas relacionadas ao nível acadêmico dos entrevistados (graduação e ano de conclusão), participação em formação continuada na área de psicologia, tempo de atuação na área da educação, estudante que acompanhavam e o ano escolar em que atuavam.

O segundo questionário foi composto por cinco questões, as quais abordaram a temática arrolada na pesquisa: estratégias de aprendizagem e estratégias de aprendizagem metacognitivas. Dentre as questões, foi solicitado às professoras definir estratégias de aprendizagem, contar de que maneira tais estratégias de aprendizagem estavam inseridas no cotidiano de sala de aula e de que forma elas as utilizavam com seus estudantes. O questionário foi avaliado por dois juízes, um mestre e um doutor em Educação. Ambos com vasta experiência no referencial teórico adotado neste estudo.

### **Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2020, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (Parecer n.º 4 246 555, de 30 de agosto de 2020). Via ligação individual, todos os esclarecimentos sobre a pesquisa foram prestados aos participantes e para a coleta de dados foram utilizados os recursos oferecidos pelo Google Formulários. O *link* do formulário foi enviado individualmente para todos os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola participante da pesquisa, via *Whatsapp*, no dia 15 de setembro de 2020 e ficou disponível durante 15 dias para a coleta das informações. Ao receberem e acessarem o *link*, as professoras se depararam com uma primeira página, em que foi apresentado o TCLE. Ao concordarem em participar da pesquisa, as professoras foram conduzidas para uma segunda página que continha o questionário sociodemográfico. Após responderem ao questionário sociodemográfico passaram para uma terceira página, composta pelo questionário que investigou as estratégias de aprendizagem.

### **Procedimentos de análise dos dados**

A análise de dados aconteceu baseada no referencial teórico das estratégias de aprendizagem. A partir das respostas das professoras, foram feitas análises dos conteúdos, conforme proposto por Bardin (2011), o qual caracteriza diversas etapas de análise. Dentre elas, selecionou-se a que mais se enquadrava ao objetivo do presente estudo, ou seja, a classificação. A classificação consiste em separar palavras idênticas, semelhantes ou sinônimas, a fim de relacionar o sentido de cada resposta ao que foi perguntado. As categorias criadas, a partir das respostas das professoras, foram analisadas por dois juízes, um mestre e um doutor em Educação (juízes distintos dos que analisaram as questões do questionário). A porcentagem de correspondência das análises dos juízes com as dos pesquisadores variou de 83% a 100%.

### **Resultados e Discussão**

#### **Definições sobre estratégias de aprendizagem pelas professoras**

Todas as professoras que responderam ao questionário afirmaram saber o que são estratégias de aprendizagem. Com base na definição das estratégias de aprendizagem apresentadas por elas, foram criadas duas categorias: uma compondendo as respostas que

definiram corretamente estratégias de aprendizagem e a outra em que as respostas revelaram uma confusão entre estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino.

Somente uma professora (25%) respondeu corretamente o que são estratégias de aprendizagem, definindo-as nos seguintes termos: “São estratégias usadas de acordo com as dificuldades ou habilidades que o aluno possua a fim de construir um conhecimento facilitando o processo de aprendizagem (PROFESSORA B)”. Entre aquelas que confundiram estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino (75%), foi possível destacar os seguintes discursos: “Estratégias de aprendizagem são algumas técnicas utilizadas pelo professor que ajudam o aluno a ir construindo o conhecimento” (PROFESSORA C), e “Estratégias de aprendizagem são técnicas que podemos utilizar para colaborar na aprendizagem do aluno” (PROFESSORA D). Os dados, aqui relatados, se assemelham com os das pesquisas de Santos e Boruchovitch (2011), Marini e Boruchovitch (2014) e Jeronymo e Alliprandini (2020), que também localizaram baixos índices de respostas corretas para a definição de estratégias de aprendizagem.

As estratégias de ensino são meios que o professor desenvolve para realizar a interação do estudante com o conhecimento/conteúdo (MELO et al., 2018). Já as estratégias de aprendizagem abrangem comportamentos e procedimentos mentais, voltados ao aprender, ou seja, enquanto as estratégias de ensino propõem uma interação do estudante com o conteúdo estudado, as estratégias de aprendizagem aspiram a meios para que o estudante desenvolva a autonomia, facilitando, assim, a aprendizagem (ROVERS et al., 2018).

Autores como Dembo e Seli (2008), Santos e Alliprandini (2018) e Góes e Boruchovitch (2020) afirmam ser imprescindível que o professor saiba combinar o ensino dos conteúdos específicos das suas disciplinas com o ensino e o incentivo ao uso de estratégias de aprendizagem, a fim de que esses conteúdos tenham significado. Todavia, para que sejam usadas de forma complementar no processo de ensino e aprendizagem, cumpre saber diferenciar estratégias de aprendizagem e estratégias de ensino e não entendê-las como sinônimos (JERONYMO; ALLIPRANDINI, 2020; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011). Compreender essas duas dimensões torna o trabalho pedagógico do professor de apoio mais efetivo e, conseqüentemente, influencia na aprendizagem do estudante com deficiência (AVELAR; MIRANDA; CABRAL, 2017).

### **Definições dos professores sobre estratégias metacognitivas**

Uma das questões que compunha o instrumento de coleta de dados solicitava a definição do termo estratégias de aprendizagem metacognitivas. Três professoras (75%) responderam corretamente à questão, como se pode visualizar nas seguintes respostas: “Estratégias usadas a partir dos próprios conhecimentos, dos processos de percepção, avaliação e organização dos processos cognitivos. A aprendizagem é mediada de diferentes formas considerando emoções, vínculo, motivação e autonomia por meio de ações distintas” (PROFESSORA B); “São estratégias ou procedimentos utilizados pela pessoa para planejar, organizar ou até regular o próprio pensamento, ou seja, é uma reflexão sobre o seu processo de aprendizagem” (PROFESSORA C); “É a capacidade de monitorar e autorregular os processos cognitivos” (PROFESSORA D).

Uma professora (25%) não conceituou corretamente as estratégias de aprendizagem metacognitivas, pontuando assim: “São estratégias mais ‘específicas’, ‘focadas’... voltadas para sanar a dificuldade de determinado aluno” (PROFESSORA A).

Ao analisar as respostas das professoras sobre o que são estratégias de aprendizagem e o que são estratégias de aprendizagem metacognitiva, foi possível notar que, a despeito de a maioria (75%) não ter definido corretamente estratégias de aprendizagem, quase todas (75%) definiram corretamente as estratégias de aprendizagem metacognitivas. Tais resultados podem revelar que as professoras dominam esse conhecimento, mas também é possível levantar uma segunda hipótese. Ao considerar o refinamento da resposta, hipotetiza-se que as professoras buscaram informações em fonte de pesquisa para respondê-la.

Entender o conceito de estratégias de aprendizagem metacognitiva pode ser significativo para o professor em dois aspectos: como estudante, pode favorecer os próprios processos de aprendizagem e, sobretudo, as habilidades autorregulatórias, atuando no controle, na identificação das dificuldades e na manutenção de comportamentos adequados à aprendizagem (JERONYMO; ALLIPRANDINI, 2020); e como professor, ao ensinar estratégias de aprendizagem para os estudantes, promove ambientes de aprendizagem muito mais adequados para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma e estratégica (MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018).

Ao desenvolver a capacidade de refletir metacognitivamente, o estudante se sentirá mais incluído no ambiente da sala de aula por conhecer uma variedade de procedimentos que podem ajudá-lo a aprender mais e melhor (LYTRA; DRIGAS, 2021). Chatzipanteli (2018) relata que os estudantes consideram a inclusão mais agradável, interessante e desafiadora, quando compreendem e utilizam as estratégias de aprendizagem metacognitivas, o que acaba impactando positivamente em sua autonomia e no envolvimento escolar/acadêmico. Pensando nos estudantes com TEA, público-alvo de atuação das professoras que participaram do presente estudo, Batista e Brabo (2021) descrevem que as estratégias metacognitivas podem favorecer sua aprendizagem, uma vez que elas permitem avaliar recursos adicionais, aplicar diferentes estratégias para resolver percalços e encontrar soluções para os desafios enfrentados no contexto educacional. O ensino dessas estratégias é fundamental, porque há evidências de que pessoas com autismo enfrentam dificuldades importantes em quase todos os domínios metacognitivos (MITSEA; DRIGAS; SKIANIS, 2022).

### **Percepções das professoras sobre a falta de organização dos estudantes**

As professoras, ao serem questionadas se percebem a falta de organização dos estudantes e o que fazem quando a percebem, relataram utilizar diversas estratégias para ajudá-los, por exemplo: “Ajudo a ele se organizar dentro de suas possibilidades, filtrando atividades” (PROFESSORA A), “Me disponho a ajudá-lo, começando pelas atividades mais importantes ou mais interessantes e sempre valorizo o resultado ou termino com elogio” (PROFESSORA B), “Paramos um pouco, conversamos sobre outros assuntos, organizamos a mesa e voltamos a organizar o pensamento” (PROFESSORA C), “Procuro desmembrar a atividade, orientando para que façam uma coisa de cada vez” (PROFESSORA D).

Todas as professoras afirmaram ajudar os seus estudantes a se organizarem quanto à quantidade de atividades, para eles não se sentirem sobrecarregados, sugerindo-lhes utilizar diversos meios. O ensino de estratégias de aprendizagem para estudantes e, principalmente, para os com dificuldades de aprendizagem que estão inclusos no ensino regular, é crucial, visto que, em muitos momentos, tais estudantes demonstram dificuldades somente em organizar todas as atividades e compreender todas as solicitações passadas pelos professores.

Para Sebastian, Herman e Reinke (2019), a organização do ambiente de estudo é importante, já que permite que o estudante monitore constantemente as suas ações e evite

## *Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas*

os distratores. Isso é especialmente relevante para estudantes com TEA. Pesquisas indicam consistentemente que a organização do estudantes com TEA em sala de aula influencia diretamente na sua aprendizagem, no desempenho escolar e acadêmico e no envolvimento nas atividades (ASPIRANTI et al., 2019; BLOCK, 2018; HEFLIN; ALBERTO, 2001; HURTH et al., 1999).

Mitsea, Drigas e Skianis (2022) enfatizam que muitos estudantes com TEA encontram algum aspecto de dificuldade com a organização. As habilidades de organização são um pré-requisito para o sucesso escolar e devem ser explicitamente ensinadas a esses estudantes. A organização se torna cada vez mais importante à medida que os estudantes avançam os anos escolares, pois as tarefas vão ficando mais complexas, as demandas aumentam e a responsabilidade em torno do automonitoramento é mais requerida. Para isso, de acordo com Sridhar, Drahota e Tschida (2022), cabe aos professores definir claramente o que é necessário fazer nas tarefas; fornecer suportes visuais que ajudem a delinear a tarefa e/ou atividade; criar pastas em cores diferentes que ajudem o estudante a revisar as atividades, lembretes e datas importantes; ensinar a priorizar atividades mais importantes; e por fim, organizar as estratégias em pequenos grupos de informações.

### **Estratégias de aprendizagem ensinadas, quando as professoras percebem que o estudante não compreendeu a leitura**

As professoras, ao serem questionadas se percebem quando o estudante não compreende a leitura realizada, informaram, unânimes, que sim (100%). Mencionaram elas que, se constatam a não compreensão da leitura, desenvolvem as seguintes ações: “Faço a leitura com ele e para ele” (PROFESSORA A); “Peço para que leia novamente mais pausado, faço questionamentos” (PROFESSORA B); “Retomo a leitura juntamente com o aluno fazendo perguntas de compreensão” (PROFESSOR C); “Refaço a leitura com ele pausadamente, substituindo palavras por sinônimos, questionando para que interprete um parágrafo de cada vez” (PROFESSORA D).

Os estudantes com TEA, geralmente, apresentam dificuldades relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão textual, como sequenciar os eventos em uma história; no planejamento, como acessar conhecimentos prévios e realizar conexões entre as informações e no monitoramento de sua compreensão leitora (DEMETRIOU et al., 2018). A

educação inclusiva garante que os estudantes com dificuldades de aprendizagem recebam instruções especialmente projetadas para atender às suas necessidades exclusivas de aprendizado. Dessa forma, eles também têm a oportunidade de atingir todo o seu potencial acadêmico (ALEVAR et al., 2017). Perceber que o estudante não aprendeu um conteúdo exige que o professor tenha desenvolvido, ao longo do seu processo de formação, as habilidades autorregulatórias. Assim, antes de ser um bom professor, o professor precisa ser também um bom estudante (TERLECKI; MCMAHON, 2018).

A importância da leitura na vida dos estudantes é inquestionável, portanto, faz-se necessário ensinar estratégias para que eles possam aprender por intermédio dela. Quando o professor estimula os estudantes a pensarem em métodos e estratégias que os auxiliam a aprender, ele está ensinando-lhes refletir sobre a sua aprendizagem, possibilitando-lhes serem mais motivados e empenhados em obter seu domínio metacognitivo para realizar as tarefas (SANTOS; ALLINPRANDINI, 2018). Para Strauss (2020), em muitos momentos, os estudantes utilizam estratégias de aprendizagem sem ao menos saber o que são e como elas podem ajudar a compreender determinado assunto. Ao serem inseridas no cotidiano do estudante, fica mais fácil de serem aprendidas, e sua utilização se torna algo natural (KISTNER et al., 2015).

A compreensão da leitura é um alicerce fundamental para o desenvolvimento eficaz da alfabetização precoce e uma preocupação para os professores de estudantes com TEA. Pashoja et al. (2019) afirmam que, quando os professores fazem perguntas que envolvem a compreensão, eles podem valer-se como estratégia de ensino: determinar um maior tempo de respostas; e como estratégias de aprendizagem: pedir para o estudante falar as respostas em voz alta, representá-las por escrito, grifar as partes importantes no próprio texto, desenhar ou apontar para figuras, usar sinais, gestos ou pantomima para “ilustrar” uma cena de um livro, fazer diorama de uma cena chave ou criar uma colagem ou pintura relacionada ao texto.

### **Estratégias de aprendizagem ensinadas, quando as professoras percebem que o estudante está com dificuldade na realização de uma atividade escolar**

Esta categoria revela alguns problemas enfrentados cotidianamente pelos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Foi relatado pelas professoras que, diante das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, elas agem das seguintes formas: “explico de formas

*Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas*

diferentes, na sua linguagem, associando com algo de sua vivência” (PROFESSORA A), “mudar a forma de explicar, dar exemplos, usar outros materiais, normalmente materiais manipuláveis” (PROFESSORA B), “ajudo na leitura da atividade fazendo perguntas-chave e uso outros recursos como materiais concretos” (PROFESSORA C), “utilizo materiais manipuláveis, recursos visuais” (PROFESSORA D).

Por meio das respostas, é possível observar que determinadas estratégias de aprendizagem já são utilizadas pelas professoras, mas sem ao menos defini-las, tais como: relacionar os assuntos a experiências e conhecimentos prévios, explicar de diferentes formas e identificar conceitos-chave da leitura. Tais recursos configuram-se como grandes aliados para a aprendizagem. De modo geral, foi possível constatar que, diante das dificuldades dos estudantes, as professoras buscaram auxiliar e acolhê-los. Lopes (2017) revela que é impossível acontecer uma aprendizagem adequada às necessidades do estudante sem o professor se envolver em um papel ativo no processo educativo. É a mediação do professor que dará sentido ao seu existir e ao seu pensar como estudante.

Em salas de aula eficazes, os professores devem ajudar os estudantes a desenvolver as suas capacidades metacognitivas, incorporando a reflexão ativa durante o próprio processo de aprendizagem (DIGNATH; VEENMAN, 2020). Uma vez que os professores em exercício, muitas vezes, não entendem adequadamente o uso das estratégias de aprendizagem (NÄYKKI et al., 2021), é necessário que lhes sejam ensinados os seus benefícios, incluindo-as nos programas de formação inicial e continuada, a fim de encorajá-los a recorrer a elas em seu ensino, tendo em vista a promoção das estratégias de aprendizagem em seus estudantes (HALAMISH, 2018).

Para Vázquez-Chaves (2015), a metacognição precisa ser ensinada explicitamente em todos os níveis e modalidades de ensino. O professor de apoio desempenha, neste processo, o importante papel de selecionar o conteúdo que será ensinado; fomentar o uso de estratégias de aprendizagem, em especial, as metacognitivas; ensinar aos estudantes sobre o estabelecimento de metas, planejamento, monitoramento e avaliação de sua aprendizagem (CUENCA-CARLINO et al., 2018). Este formato de ensino pode fomentar o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem e a igualdade de oportunidade de aprendizagem entre os estudantes (CHATZIPANTELI, 2018).

As estratégias de aprendizagem apresentam um importante papel na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos estudantes com deficiência (MITSEA; DRIGAS; SKIANIS, 2022). Ao focar nos estudantes com TEA, é possível considerar que as estratégias metacognitivas favorecem o desenvolvimento de sua autonomia (BATISTA; BRABO, 2021); contribuem para uma maior organização nos espaços escolares e não escolares (SRIDHAR; DRAHOTA; TSCHIDA, 2022); auxiliam na compreensão leitora (PASHOJA et al., 2019); e reduzem as dificuldades na realização das atividades escolares propostas, tornando seu processo de inclusão mais agradável, interessante e desafiador.

### **Conclusão**

A importância do ensino das estratégias de aprendizagem no contexto escolar e acadêmico é indiscutível. Assim, o objetivo do presente estudo foi analisar os relatos de professores de apoio sobre o ensino de estratégias de aprendizagem metacognitivas para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em síntese, os resultados encontrados neste estudo revelaram que as professoras parecem confundir estratégias de aprendizagem com estratégias de ensino, mas indicam definições corretas para estratégias de aprendizagem metacognitivas. Isso causou um certo estranhamento, por ser um termo muito mais específico do que estratégias de aprendizagem. Além disso, foi verificada, na amostra investigada, que as professoras percebem quando os estudantes não compreendem uma leitura, quando apresentam dificuldades na realização de alguma tarefa e, até mesmo quando, essas dificuldades são decorrentes da pouca organização do estudante.

Tais achados são totalmente relevantes por sinalizarem conhecimentos metacognitivos entre os professores. Todavia, ao analisar os relatos dessas professoras sobre o que faziam diante das situações questionadas, foi possível constatar que as ações indicadas por elas não foram voltadas para ensinar os estudantes a lidarem com as situações, a reconhecerem as dificuldades enfrentadas e o que eles poderiam fazer diante disso, o que seria, efetivamente, o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas. Em vista disso, os resultados podem indicar que, apesar de as professoras conhecerem as estratégias de aprendizagem metacognitiva, elas parecem não ensinar e tampouco incentivar seus estudantes a utilizá-las, quando esses apresentam alguma dificuldade em aprender.

## *Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas*

Os resultados do presente estudo denotam a necessidade de se investir em intervenções e oficinas, direcionadas aos professores de apoio, que ensinem e promovam, em contextos reais, o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitiva. Ainda revelam que os cursos de formação inicial de professores deveriam promover situações em que as estratégias de aprendizagem metacognitivas sejam ensinadas aos futuros professores, para que eles as ensinem aos estudantes da Educação Básica. Cumpre preparar os futuros professores para terem uma vivência prática, orientada por um professor experiente, sobre como ensinar as estratégias de aprendizagem nos diferentes contextos escolares.

A presente pesquisa apresenta resultados valiosos, todavia também revela algumas limitações. Já que a coleta de dados foi realizada durante o período de isolamento social, em decorrência da pandemia do Covid 19, isso inviabilizou um contato de forma presencial e limitou a escolha do instrumento de coleta de dados, que se restringiu à aplicação de questionários de autorrelato. Além disso, uma outra limitação do estudo foi a quantidade de participantes da pesquisa. Se a amostra fosse um pouco maior, seria possível traçar um panorama mais amplo sobre o tema investigado.

Espera-se que o presente estudo possa suscitar reflexões sobre a importância do ensino das estratégias de aprendizagem metacognitiva, sobretudo em estudantes com TEA, e que novos estudos sejam propostos que investiguem os professores de apoio, suas práticas e formas de ajudá-los a promover as estratégias de aprendizagem metacognitivas em salas de aula.

### **Referências**

ANDRADE, Alana Augusta Concesso et al. Promoção de estratégias de aprendizagem em estudantes de Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.24, 2020.

ASPIRANTI, Kathleen B.; BEBECH, Alanna; RUFFO, Brittany; SKINNER, Christopher H. Classroom Management in Self-Contained Classrooms for Children with Autism: Extending Research on the Color Wheel System. **Behav Anal Pract**, v.31;12, n.12, p.143-153, maio 2018.

AVELAR, Kátia Santos; MIRANDA, Maria Geralda; CABRAL, Shirley Araújo. Estratégias de ensino-aprendizagem com alunos portadores de deficiência intelectual na disciplina de português. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v.1, n. 2, p.437-451, set. 2017.

AZZI, Roberta Gurgel; LIMA JÚNIOR, Elias José; CORRÊA, Warley Guilger. **Agência moral na visão da Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v.20, n.44, nov. 2020.

BATISTA, Rochelle da Silva; BRABO, Jesus Cardoso. Metacognição e Transtorno do Espectro Autismo: produções científicas e possíveis implicações para o ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,13. ENPEC EM REDES – 2021. **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/76574>>. Acesso em: 12 set. 2022.

BLOCK, Sherilyn. M. **Classroom Design and its Influence on Students 'Performance Within the Autism Spectrum Diagnosis**. 2018. 58f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Faculty of St. Cloud State University in Partial Fulfillment of the Requirements. Mineápolis,2018.

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

BRASIL. **Lei n.º 12 764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13 146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

CHATZIPANTELI, Athanasia. Inclusion Teaching Style and Metacognition in Physical Education Classes, **Education Journal**, v.1, n.1., p.51-59, 2018.

CUENCA-CARLINO, Yojanna; MUSTIAN, April L.; ALLEN, Ruth D.; WHITLEY, Samuel F. Writing for my future: Transition-Focused self-advocacy of secondary students with emotional/behavioral disorders. **Remedial and Special Education**, v. 0, n.0, p. 1-14, 2018.

DANSEREAU, Donald F. **Learning Strategy Research**. Volume 1, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1985, p. 209-239.

DEMETRIOU, Eleni A. et al. Autism spectrum disorders: a meta-analysis of executive function. **Molecular psychiatry**, v.23, n.5, p.1198-1204. 2018.

DEMBO, Myron; SELI, Helena. **Motivation and learning strategies for college success**. New York: Routledge, 2008.

*Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas*

DESY, Janeve et al. How teachers can help learners build storage and retrieval strength. **Med Teach**, v.40, n.4, p.407-413, Dez, 2021.

DIGNATH, Charlotte; VEENMAN, Marcel. V. J. The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – evidence from classroom observation studies. **Educ. Psychol. Rev.** v.33, n.2, p.489–533, 2020.

GÓES, Natalia. M.; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GÓES, Natália M.; BORUCHOVITCH, Evely. Positive effects of an intervention program to strengthen the learning strategies of Brazilian High School teachers. **Pro-posições**, v.33(e20200100EN), p.1-26, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
HALAMISH, Vered. Pre-service and In-service Teachers' Metacognitive Knowledge of Learning Strategies. **Front. Psychol.**, v.9, n. 2152, 2018.

HEFLIN, Juane; ALBERTO, Paul. Establishing a behavioral context for learning for students with autism. **Focus on Autism and Other Development Disabilities**, v.16, n.2, p.93-102, 2001.

HURTH, Joicey et al. Areas of Agreement about Effective Practices Among Programs Serving Young Children with Autism Spectrum Disorders. **Infants & Young Children**, v.12, n.2, p.17-26, 1999.

JERONYMO, Gisele Fermino Demarque; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem e variáveis sociodemográficas de professores de licenciaturas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. e2911024, 2020.

KISTNER, Saskia; RAKOCZY, Katrin; OTTO, Barbara; KLIEME, ECKHARD. Teaching learning strategies: The role of instructional context and teacher beliefs. **Journal for Educational Research Online**, v.7, n.1, p.176-197, 2015.

LIMA, Márcia Raika e Silva. Estratégias de ensino aprendizagem para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola de ensino médio. **Cadernos do Aplicação**, v.34, n.2, p.1-12, 2021.

LYTRA, Niki; DRIGAS, Athanasios. STEAM education- metacognition – Specific Learning Disabilities. **Scientific Electronic Archives**, v.14, n.10, p.41-48, out. 2021.

MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves; BORUCHOVITCH, Evely. Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v.23, n.3, n.337-348, set./dez. 2018.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v.4, n.1, p. 102-126, 2014.

MARTINS, Rosana Maria Mohallem; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Intervention in Learning Strategies: Study with New University Students. **Paidéia**, v.28, p.1-9, 2018.

MELO, Aline Fagundes de et al. Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Rondônia, Câmpus de Porto Velho: Percepções dos graduandos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v.11, n.4, p.167-189, 2018.

MITSEA, Eleni; DRIGAS, Athanasios; SKIANIS, Charalam. Metacognition in autism spectrum disorder: Digital technologies in metacognitive skills training. **Technium Social Sciences Journal**, v.31, n.1, p.153-173, 2022.

NÄYKKI, Piia; KONTTURI, H.; SEPPANEN, V; IMPIO, N; JARVELA, Sara. Teachers as learners – a qualitative exploration of pre-service and in-service teachers' continuous learning community OpenDigi. **Journal of Education for Teaching**, v.47, n.4, p.495-512, 2021.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validação. **Psic: Teor. e Pesq. [conectados]**, v.25, n.4, pp.531-536, 2009.

OXFORD, R. L. Language Learning Styles and Strategies. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. London: Heinle Heinle - Thomson Learning, 2001.

PASHOJA, Arlinda Cerga; GAETE, Jorge; SHISHKOVA, Antoneta; JORDANOVA, VESNA. Improving reading in adolescents and adults with high-functioning autism through an assistive technology tool: A cross-over multinational study. **Frontiers in Psychiatry**, v.10, n.1, p.1-10, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Universidade Feevale, Rio Grande do Sul, 2013.

ROVERS, S.F.E. et al. How and why do students use learning strategies? A mixed methods study on learning strategies and desirable difficulties with effective strategy users. **Front. Psychol.**, v.9, n.2501, p.1-12, 2018.

SANTOS, Deivid Alex dos; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. A promoção do uso de estratégias cognitivas em alunos do Ensino Médio. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 22, n. 3, p. 535-543, 2018.

*Percepções de professores de apoio sobre o ensino das estratégias de aprendizagem metacognitivas*

SANTOS, Osmar José Ximenes. dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011.

SEBASTIAN, James; HERMAN, Keith C.; REINKE, Wendy M. Do organizational conditions influence teacher implementation of effective classroom management practices: Findings from a randomized trial. **Journal of School Psychology**, v.72, n.1, p.134-149, 2019.

SRIDHAR, Aksheya; DRAHOTA, Amy; TSCHIDA, Jessica E. Implementation strategy mapping methods to improve autism intervention use in community settings: a study protocol. **Implement Sci Commun**, v.3, n. 92, p.1-10, 2022.

STRAUSS, Pat. Book Review: Promoting Spontaneous Use of Learning and Reasoning Strategies: Theory, Research and Practice for Effective Transfer. **Front. Educ.**, v.5, n.74, 2020.

TERLECKI, Melissa S.; MCMAHON, Anne A. Call for Metacognitive Intervention: Improvements Due to Curricular Programming in Leadership. **The Journal of Leadership Education**, v. 17, n. 4, p. 130-145, 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

VAZQUEZ-CHAVES, Ana Patricia. La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. **Educare, Heredia**, v. 19, n. 3, p. 112-131, Dec. 2015.

VAZQUEZ-CHAVES, Ana Patricia. Metacognition: A Tool to Promote an Inclusive Classroom Environment for Students with Disabilities. **Educare [online]**, v.19, n.3, p.112-131, 2015.

VEENMAN Marcel, V.J. Assessing Metacognitive Deficiencies and Effectively Instructing Metacognitive Skills. **Teachers College Record**, v.119, n.13, p.1-20, 2017.

## **Sobre os autores**

### **Giovana Massacani**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Educação Especial. E-mail: giovana.massacani@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9181-5269>.

**Deivid Alex dos Santos**

Doutor em Educação, pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Professor colaborador na Universidade Estadual de Londrina e na Universidade Estadual Norte do Paraná – UENP - Cornélio Procópio. Pesquisador no grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [mensagemprodeivid@gmail.com](mailto:mensagemprodeivid@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947>.

**Natália Moraes Góes**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [nataliamoraesg@uel.br](mailto:nataliamoraesg@uel.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2557-0934>.

Recebido em: 25/09/2022

Aceito para publicação em: 03/01/2023