

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AUTOCONTROLE E DESEMPENHO ACADÊMICO

Autor: Aleksandro Barbosa de Figueiredo

Orientadora: Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Aleksandro Barbosa de
Figueiredo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10 / 02 / 2003

Assinatura: Selma de Cássia Martinelli
Orientadora - Prof. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Selma de Cássia Martinelli
Membro - Prof. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Fernandes
Membro - Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto

Barbosa
Membro - Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha

Campinas
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	Be
Nº CHAMADA	F469a
V	EX
TOMBO BC/	54775
PROC.	16-124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/07/03
Nº CPD	

Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

CM00186896-7

BIB ID 236050

F469a

Figueiredo, Aleksandro Barbosa de.
Autocontrole e desempenho acadêmico / Aleksandro Barbosa de Figueiredo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Selma de Cássia Martinelli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Autodomínio. 2. Rendimento escolar. 3. Ensino de primeiro grau.
4. Gênero. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-241-BFE

Dedico este trabalho

*a meus filhos Felipe e Giovanna,
a minha esposa Rosemari,
e a meus pais
Paulo e Maria Immaculada.*

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus**, por ter me dado forças quando as minhas pareciam terminadas.

A minha orientadora, Profa. Dra. **Selma de Cássia Martinelli**, por sua confiança, sua paciência e sua firmeza nos momentos necessários.

Ao Prof. Dr. Fermino Fernandes Sisto e a Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha, por suas valiosas contribuições na qualificação.

A amiga Clélia Fonseca de Carvalho pela dedicação de seu tempo em ler e fazer as suas correções e observações importantíssimas.

Muito obrigado!

RESUMO

Esta pesquisa buscou verificar quais as relações entre o autocontrole e o desempenho acadêmico e se existem diferenças em relação ao autocontrole e desempenho acadêmico por gênero e por grupos com e sem distorção idade-série. Compuseram a amostra 283 participantes de uma escola pública municipal de Vinhedo - SP, de quinta a oitava séries do ensino fundamental. O autocontrole foi avaliado a partir da percepção dos participantes, em contextos distintos (pessoal, familiar, escolar e social). O desempenho acadêmico foi avaliado pela média das notas dos três primeiros bimestres em português e matemática. Os resultados mostraram que os homens informaram uma maior percepção que as mulheres em autocontrole pessoal, escolar e social, na quinta série e em autocontrole pessoal, na sétima série. As mulheres, por sua vez, tiveram melhor desempenho em português que os homens em todas as séries, em matemática na sexta e na oitava séries e no desempenho global (soma das médias em português e matemática) na quinta, sexta e oitava séries. Em relação ao critério de distorção idade-série, os participantes sem distorção tiveram melhor desempenho em português que os com distorção na sexta e sétima séries e em matemática e desempenho global na quinta, sexta e sétima séries. Além disso, o autocontrole familiar apresentou relações significativas com o desempenho em português na quinta série, com o desempenho em matemática e global na sexta série e com o desempenho em português e global na sétima série. O autocontrole escolar e o autocontrole pessoal apresentaram relações significativas com todas as variáveis do desempenho acadêmico na sétima série, e o autocontrole pessoal apresentou relações significativas com o desempenho em matemática e global na oitava série. Quando considerados todos os participantes, três escalas do autocontrole (pessoal, familiar e escolar) apresentaram relações significativas com todas as variáveis do desempenho acadêmico.

ABSTRACT

This study investigated the relationship between self-control and academic achievement, and compared the gender differences in these variables, as well as the differences between groups with and without age-school-degree distortion in the same variables. The sample consisted in 283 Brazilian students from grade 5 through grade 8, in a public school at Vinhedo – SP. The student's perception of self-control was assessed in different contexts (personal, family, academic and social). The academic achievement was assessed by the average of grade in Portuguese language and mathematics. Boys showed better performance than girls in personal, academic and social self-control in grade 5, and in personal self-control in grade 7. Girls, in their turn, showed better academic achievement than boys in Portuguese language in all grades, in mathematics in grades 6 and 8, and in global performance (the sum of Portuguese language and mathematics averages) in grades 5, 6 and 8. Related to age-school-degree distortion, the students without distortion showed better academic achievement than students with distortion in Portuguese language in grades 6 and 7, and in mathematics and global performance in grades 5, 6 and 7. Besides, the family self-control showed significant relationship with academic achievement in Portuguese language in grade 5, with mathematics and global performance in grade 6, and with Portuguese language and global performance in grade 7. The academic and personal self-control showed significant relationship with all academic achievement variables in grade 7. The personal self-control showed significant relationship with academic achievement in mathematics and global performance in grade 8. Furthermore, the personal, family and academic self-control showed significant relationship with all academic achievement variables when the total sample was concerned.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a quinta série.....	48
TABELA 2 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a sexta série.....	49
TABELA 3 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a sétima série.....	50
TABELA 4 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a oitava série.....	51
TABELA 5 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a quinta série.....	52
TABELA 6 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a sexta série.....	53
TABELA 7 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a sétima série.....	54
TABELA 8 -	Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a oitava série.....	55
TABELA 9 -	Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na quinta série.....	56
TABELA 10 -	Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na sexta série.....	57
TABELA 11 -	Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na sétima série.....	58
TABELA 12 -	Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na oitava série.....	59
TABELA 13 -	Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global para todos os participantes.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	6
1. DESEMPENHO ACADÊMICO: O PAPEL DO SOCIAL E DO INDIVIDUAL	6
1.1 O fracasso escolar e suas causas.....	9
1.2 As variáveis psicológicas e sua relação com a aprendizagem.....	15
CAPÍTULO II	21
2. O AUTOCONTROLE	21
2.1 As pesquisas sobre o autocontrole.....	26
CAPÍTULO III	43
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA	43
3.1 Objetivos.....	44
3.2 Método.....	44
3.2.1 Participantes.....	44
3.2.2 Procedimentos para coleta de dados.....	45
3.2.3 Instrumentos e critérios de avaliação.....	45
CAPÍTULO IV	47
4. RESULTADOS	47
4.1 Autocontrole e desempenho acadêmico em português e matemática por gênero e por grupos com e sem distorção idade-série, em razão da série escolar.....	47
4.2 Relações entre o autocontrole e o desempenho acadêmico, controlados por gênero e distorção idade-série.....	55
CAPÍTULO V	61
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
5.1 Considerações finais.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	83
A. Instrumento de avaliação da percepção do autocontrole	83

INTRODUÇÃO

Uma das necessidades mais importantes das sociedades humanas é a de que seus membros sigam algum tipo de código de conduta. Os indivíduos devem se comportar de acordo com regras estabelecidas pelo grupo social do qual fazem parte. É certo que as mesmas variam muito de uma sociedade para outra, e também que nem todos os indivíduos as seguem com o mesmo rigor. Apesar disso, a inexistência de regras tornaria praticamente impossível a convivência social. De fato, o desrespeito à elas por grande parte dos membros de um determinado grupo levaria a desestruturação e mesmo à extinção do mesmo.

Grande parte das regras sociais determinadas pelos grupos são aprendidas e obedecidas através do controle que o grupo, ou membros específicos do grupo, exerce sobre cada indivíduo. Entretanto, existem situações em que o próprio indivíduo é quem controla seu comportamento, de forma a mantê-lo dentro dos padrões considerados adequados pela sociedade. Esse tipo de controle é chamado autocontrole, e sua função é de organizar a experiência do indivíduo, regulando e atuando como guia de seu comportamento. Dessa forma, a criança em desenvolvimento deve aprender a controlar seus impulsos de acordo com as expectativas da sociedade em que vive.

O autocontrole ocorre quando os resultados de um determinado comportamento tem conseqüências conflituosas. Normalmente essas conseqüências são positivas a curto prazo e negativas a longo prazo se o comportamento é executado e o inverso se ele é controlado. Um exemplo desse caso é o de um aluno que necessita estudar para uma prova mas deseja jogar futebol com os amigos. Se esse aluno deixar o estudo e for jogar bola ele será recompensado a curto prazo (a própria satisfação obtida no jogo), mas sofrerá uma conseqüência negativa a

longo prazo (um resultado ruim na prova). Assim se o aluno deixar a recompensa imediata de lado (jogar bola) e ficar estudando, ele obterá um melhor resultado na prova. Nesse caso dizemos que o aluno exercerá autocontrole, ou seja, ele controlará seu comportamento de forma a obter conseqüências positivas não imediatas.

Na tentativa de compreender mais acerca do autocontrole, os teóricos do *self* têm discutido sobre a origem do mesmo e sua importância para a manutenção da ordem e moral sociais. Baldwin (1897) afirma que as crianças são constantemente estimuladas a negar seus próprios impulsos de acordo com a vontade dos outros, mesmo sem entender as regras implícitas nessas negações. Esse processo modela o caráter, pela geração de um senso de moral “ideal”. Já para Cooley (1902) e para Mead (1934), o *self* surge das interações sociais, pela internalização de avaliações feitas por outras pessoas. Essa é a fonte da auto-regulação, o controle do próprio comportamento na ausência de conseqüências imediatas. Sullivan (1953) considera que o auto-sistema do indivíduo ocorre a partir da organização de experiências educativas geradas pela necessidade de evitar a ansiedade. Assim, a criança incorpora os valores, regras e proibições dos outros, aprendendo a controlar seu próprio comportamento para conseguir aprovação e satisfação. Kelly (1955) aponta o controle que as pessoas exercem sobre a própria vida. Para ele, grande parte da vida social é controlada por comparações entre o eu e o outro. Já Shibutani (1961) leva em conta um contexto social mais amplo. Em seu desenvolvimento, a criança aprende a refrear seus impulsos e a reconhecer as obrigações e tarefas que os outros esperam que ela execute. Para ele a criança apenas passa a controlar seus impulsos quando consegue considerar o outro, como esse outro vê sua ação. Dessa forma o controle dos impulsos é resultado do desenvolvimento, e depende da capacidade da criança de se colocar na perspectiva do outro.

Apesar das diferentes concepções acerca desta variável do comportamento, pode-se dizer que, basicamente, três correntes teóricas dominaram a princípio os estudos e as pesquisas sobre o autocontrole: a psicanálise, a teoria da aprendizagem e a neuropsicologia soviética.

Para a psicanálise (Freud, 1922) é o desenvolvimento do superego, a internalização dos valores paternos, que fornece os padrões para que o indivíduo controle seu próprio comportamento. O autocontrole é considerado uma variável pessoal e relativamente estável em diferentes situações.

Na teoria da aprendizagem (Skinner, 1974) o autocontrole é considerado um processo pelo qual a pessoa altera variáveis que são condicionantes do comportamento, alterando desse modo a probabilidade da ocorrência de uma dada resposta. O indivíduo manifesta autocontrole em situações em que o resultado de seu comportamento pode ter conseqüências conflitantes. O autocontrole é, nessa visão, específico da situação e não uma característica da personalidade, como na psicanálise.

Já para os psicólogos soviéticos Luria (1959, 1961) e Vygotsky (1995), a falta de controle de impulsos está relacionada com a incapacidade da criança de usar auto-instruções verbais como uma forma de inibir um determinado comportamento. Para Luria, a inibição e o início de comportamentos motores voluntários passam por um processo de desenvolvimento que ele dividiu em três estágios: no primeiro, o comportamento é controlado pela fala dos pais; no segundo, a fala da própria criança começa a controlar seu comportamento, embora ainda uma fala explícita; e no terceiro, a criança se torna capaz de controlar seu próprio comportamento através de uma fala interna.

Essas abordagens teóricas formam o pano de fundo para as diversas pesquisas sobre o autocontrole. Elas têm procurado demonstrar sua ocorrência ou realizado intervenções sobre o comportamento em busca de padrões de conduta mais autocontrolados.

Mais recentemente, a teoria de atribuição de causalidade tem apontado para a importância das percepções dos indivíduos sobre as causas dos próprios sucessos e fracassos. Assim a percepção que o indivíduo tem sobre a controlabilidade da situação influencia a motivação para a ação. Se ele crê que tem capacidade de controlar a situação, e que ela é afetada por suas próprias ações, a motivação para agir é maior do que se o indivíduo crer que a situação foge de seu controle. Dessa forma, a percepção pessoal sobre o autocontrole é fator importante para o engajamento em comportamentos autocontrolados.

Esse tipo de controle exercido pelo próprio indivíduo parece ser fator determinante do sucesso de projetos e ações que necessitam de esforço, dedicação e perseverança, como é o caso dos estudos. Dessa forma, a capacidade de um indivíduo de exercer autocontrole deve ser relevante tanto para o seu convívio social mais amplo como na situação escolar, uma vez que o convívio social na escola, bem como o cumprimento de regras e das exigências acadêmicas, exigem do aluno um alto grau de autocontrole. Considerando-se que a adolescência é um período marcado por muitas mudanças, tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto aos sociais e emocionais, exigindo do adolescente um alto poder de adaptação às novas situações, o domínio da impulsividade, característica dessa fase, e o efetivo autocontrole podem fazer a diferença entre seu sucesso ou fracasso em inúmeras situações da vida.

Considerando a importância dessa variável é que este estudo pretende estudá-la a partir do ponto de vista da percepção que o aluno tem de seu autocontrole nas relações sociais amplas, consigo mesmo, na família e na escola. Pretende-se ainda verificar como o

autocontrole, do ponto de vista do aluno, se relaciona com o seu desempenho escolar. Isso se torna ainda mais importante por não terem sido encontradas pesquisas que relacionassem o autocontrole avaliado em diferentes contextos (familiar, pessoal, social e escolar) com o desempenho acadêmico. No Brasil, aliás, não foram encontradas quaisquer pesquisas relacionando o autocontrole e o desempenho acadêmico. Além disso, a maioria dos estudos sobre o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho tem sido realizados com crianças do Ensino Fundamental I (primeira a quarta séries), havendo bem menos estudos com crianças do Ensino Fundamental II (quinta a oitava séries), como é o caso deste estudo.

Assim, o primeiro capítulo enfatizará vários aspectos do desempenho acadêmico: o fracasso escolar e suas causas, a relação entre as variáveis psicológicas e a aprendizagem, as práticas pedagógicas e o papel do autocontrole. O segundo capítulo tratará das teorias explicativas do autocontrole, sua gênese, seus componentes, seu funcionamento e seu desenvolvimento, acrescido de uma revisão das pesquisas sobre o autocontrole e sua relação com o desempenho acadêmico. No terceiro capítulo será apresentado o delineamento da pesquisa. O quarto e quinto capítulos apresentarão, respectivamente, os resultados obtidos e a discussão desses resultados.

CAPÍTULO I - DESEMPENHO ACADÊMICO: O PAPEL DO SOCIAL E DO INDIVIDUAL

A aprendizagem tem uma grande importância para a espécie humana. De fato, quase todas as espécies animais “aprendem” em maior ou menor grau. Nas espécies inferiores, entretanto, essa aprendizagem é mínima e praticamente não influencia a vida do animal. Os comportamentos necessários para a sobrevivência do organismo são inatos, instintivos. Nos animais superiores, a importância da aprendizagem é maior, com um decréscimo dos comportamentos instintivos. Como afirma Campos (1972) a espécie humana é a que possui o menor número de reações inatas. Dessa forma, seu repertório de ações é quase todo constituído de respostas adquiridas, aprendidas. Assim a aprendizagem é essencial para a sobrevivência do homem. A autora afirma (ibid: p.15) que: *“A aprendizagem é um processo tão importante para o sucesso da sobrevivência do homem que foram organizados meios educacionais e escolas para tornarem a aprendizagem mais eficiente.”*

O resultado da educação, entretanto, nem sempre é satisfatório. Muitos alunos tem um rendimento escolar aquém do esperado. Na verdade, nos segmentos mais carentes da população, uma grande parte das crianças apresenta um desempenho escolar muito abaixo do que seria desejável. Dessa forma, é necessário entender as causas do insucesso escolar desses alunos, como parte do processo de busca de soluções para esse fracasso generalizado.

Muitas pesquisas já foram feitas para tentar identificar as possíveis causas do fracasso escolar (Rosenberg, 1981; Leite, 1988; Andrade, 1990; Patto, 1991; Campos, 1995; Yaegashi, 1997, entre outras). Desde o século XIX já se busca uma explicação para as dificuldades que alguns alunos apresentam na escola. No início essa explicação foi buscada pela área médica,

mais especificamente pela neurologia. Na primeira metade do século XX, a ênfase das pesquisas passou para a psicologia. Na Europa a maior influência nesse sentido foi feita pela psicanálise, buscando compreender o efeito do ambiente sobre o desenvolvimento da personalidade. Já nos Estados Unidos, a maior ênfase foi para o desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico e para a recuperação das crianças com dificuldades em aprender. A partir dos anos 60 o aspecto social passou a ser levado em conta, buscando-se entender o papel da escola na produção do fracasso escolar. Atualmente tem-se uma visão mais interdisciplinar do problema, com pesquisas buscando compreender a relação de diversas variáveis com o baixo desempenho escolar. Entre essas variáveis estão os aspectos orgânicos, emocionais e sociais, bem como aspectos intra-escolares e mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem.

Fini (1996) afirma que o rendimento escolar insatisfatório tem sido uma preocupação constante para os educadores, principalmente nas escolas públicas, devido ao grande número de alunos com um desempenho inferior aos padrões definidos pela escola. Pesquisas realizadas com educadores que atuam em diferentes níveis do ensino tem revelado que as causas mais comuns, atribuídas por eles, para o fracasso de seus alunos são a inteligência (ou a falta dela), ambiente social e familiar, falta de condições econômicas, desnutrição, imaturidade, desinteresse e problemas emocionais (Leite, 1988; Yaegashi, 1997; Andrade, 1990). O ponto em comum dessas possíveis causas para o fracasso escolar é a atribuição da “culpa” ao aluno, quer seja por problemas pessoais, familiares ou sócio-econômicos. Mesmo quando professores relatam a “inadequação dos programas e dos livros ao nível das capacidades dos alunos” (Andrade, 1990: p.30), eles estão relatando uma suposta baixa capacidade desses alunos. Esse julgamento feito pelos professores, além de tendencioso, leva a

uma estigmatização dos alunos, sendo um fator adicional de risco para o sucesso escolar (Almeida, 1993; Costa, 1994).

Entretanto, como afirma Leite (1988), nem mesmo a somatória desses fatores é suficiente para explicar os altos índices de fracasso escolar encontrados no ensino fundamental. Oliveira (1996) cita diversos fatores que podem ser apontados como possíveis causas para o fracasso escolar: a própria escola, fatores intelectuais ou cognitivos, déficits físicos e/ou sensoriais, o desenvolvimento da linguagem (a linguagem pobre), fatores afetivo-emocionais, fatores ambientais (nutrição e saúde), diferenças culturais e/ou sociais, dislexia e deficiências não verbais (psicomotoras). Esses fatores são um pouco mais abrangentes que os citados pelos professores, incluindo problemas intra-escolares e culturais. A própria autora afirma, entretanto, que as causas para o fracasso escolar não se esgotam só nos fatores citados. O fracasso escolar seria determinado por uma associação deles.

O sistema educacional brasileiro sofre de graves problemas, explicitados pelo elevado grau de fracasso escolar (Boruchovitch, 1994). É certo que muito se avançou nos últimos anos, principalmente em relação ao acesso à escola. De acordo com os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP, 2002b) 80,9% da população de 7 a 14 anos estava na escola em 1980. Nove anos depois, em 1999, 97% dessa população era atendida. Sem dúvida isso representou um grande avanço. No entanto, como afirma Ribeiro (1989: p. 9) “a luta pelo acesso não resolve o problema da evasão e da repetência”. Apesar de ter diminuído nos últimos anos, a taxa de repetência e evasão continuam muito elevadas. Assim, a taxa de repetência caiu de 30,2% no biênio 1995 / 1996 para 21,6% no biênio 1999 / 2000. A taxa de evasão também caiu, passando de 5,3% para 4,8% no mesmo período (INEP, 2002c). Como podemos ver, somadas as taxas de repetência e evasão, 26,4% dos alunos do ensino

fundamental de todo o país não foram aprovados no final do ano letivo de 1999. Uma grave consequência é a grande taxa de distorção idade-série. No ano letivo de 2000, 41,4% dos alunos estavam defasados em relação à idade esperada para a sua série. Na análise por série, 18,4% dos alunos estavam defasados na primeira série, 26,2% na segunda série, 34,4% na terceira série, 40,2% na quarta série, 55,2% na quinta série, 54,7% na sexta série, 56,3% na sétima série e 54,1% na oitava série (INEP, 2002a). Assim, podemos ver que a taxa de distorção idade-série cresceu nas séries finais do ensino fundamental, como consequência da taxa de reprovação. Além disso, ela foi bem maior na rede pública do que na rede privada (43,7% na primeira contra 5,0% na segunda), explicitando o fracasso da escola pública. Isso se refletiu na idade mediana de cada série. Na rede privada a idade mediana foi a esperada para a série, começando com 7 anos na primeira série e chegando a 14 anos na oitava série. Já na rede pública, a idade mediana teve uma defasagem de um ano até a quarta série (variando de 8 anos na primeira série até 11 anos na quarta série). A partir da quinta série, essa defasagem foi de dois anos (variando de 13 anos na quinta série até 16 anos na oitava série), deixando clara a existência de um “gargalo”, um aumento no número de reprovações, na quinta série (INEP, 2002a). Tentativas de explicação para essa realidade tem sido buscadas por muitos autores e muitas pesquisas tem sido realizadas com esse intuito.

1.1 O fracasso escolar e suas causas.

Sabemos que são muitas as possibilidades de interpretação para o baixo rendimento acadêmico, as dificuldades de aprendizagem, a evasão e a repetência. Assim, trabalhar todas essas variáveis em profundidade seria demasiado complexo. Optou-se por abordar, neste

estudo, de forma sucinta, dois grupos de fatores: os aspectos intra e extra-escolares que possam estar contribuindo para esses problemas e os de ordem psicológica, por se tratar, esse último, do interesse imediato deste estudo.

Para Leite (1988) existem dois grandes determinantes para o fracasso escolar: fatores extra-escolares e fatores intra-escolares. Entre os primeiros estão os fatores relacionados com a realidade sócio-econômica dos alunos. Um grande número de alunos das escolas públicas brasileiras são pobres e suas condições de vida, segundo o autor, são um grande empecilho para uma boa escolarização. Segundo Rosenberg (1981) grande parte das crianças acima de 10 anos que freqüentam a escola pública na grande São Paulo exercem algum tipo de trabalho produtivo, tornando difícil a freqüência à escola por oito anos. Além disso, muitas crianças trabalham em suas próprias casas, limpando, cozinhando e cuidando dos irmãos (Patto, 1991). Também segundo essa autora muitas vezes as crianças não têm condições de adquirir o material pedido pela escola, deixando mesmo de ir a aula por esse motivo.

É claro que esses problemas necessitam de soluções políticas, sociais, econômicas e culturais. Mas existem também problemas intra-escolares, que podem ser minorados com mudanças na aplicação de conhecimentos pedagógicos e técnicos. Em relação aos fatores intra-escolares, uma série de problemas podem dificultar, ou mesmo impedir, que a escola atinja seus objetivos. Segundo Baeta, Rocha e Brandão (1982: p.4) “Os fatores escolares – quer na perspectiva da prática pedagógica quer na de fatores institucionais – são apontados como tendo um papel considerável na ‘produção do fracasso’.” Leite (1988) destaca o descompasso entre a escola e a população atendida, a atuação do professor, os programas e práticas escolares e a burocracia pedagógica. Segundo o autor, existe uma distância cultural entre a escola pública e os alunos, caracterizada pela inadequação do material didático, dos

conteúdos e mesmo da linguagem adotada pelos profissionais da escola, opinião também manifesta por Andrade (1990) e Yaegashi (1997). Nesse sentido, Oliveira (1996: p. 185) é enfática ao apontar entre os fatores intra-escolares relevantes para o fracasso escolar “a inadequação de currículos, de programas, de sistemas de avaliação, de métodos de ensino e relacionamento professor-aluno.” Esse relacionamento entre o professor e os alunos seria fundamental no processo educacional. Os professores mais motivados conseguiriam um maior envolvimento dos alunos. A autora se refere também às classes superlotadas, fator que dificultaria o relacionamento professor-aluno. Campos (1995) também aponta a não apropriação dos conhecimentos básicos dos alunos durante o processo de ensino. Além disso, é flagrante a discriminação e marginalização das crianças oriundas das classes menos favorecidas, o que é mostrado de forma clara por Patto (1991). Andrade (1990) também mostra o quanto essa discriminação pode estar embrenhada em todos os níveis do sistema educacional, desde os professores e administração da escola até a própria secretaria de educação.

Leite (1982) constata que as crianças de classes populares apresentam ao ingressar na escola um repertório inicial diferente do esperado, além de um ritmo mais lento em relação a um idealizado aluno médio, para o qual são desenvolvidos os livros e os métodos de ensino. Patto (1991) entretanto, faz uma crítica a esse tipo de avaliação, afirmando que não só os instrumentos utilizados na avaliação dessa suposta prontidão para a aprendizagem, como a própria definição do que e como aprender, são resultantes de uma visão de mundo totalmente diferente da realidade das classes sociais menos favorecidas. Assim o problema não seria uma falta de prontidão, mas uma incompatibilidade entre a realidade da criança pobre e a realidade que esses instrumentos pretendem medir. Isso se torna ainda mais grave quando as próprias

condições de ensino são planejadas prevendo crianças com determinados comportamentos básicos pré-instalados e com ritmo de aprendizagem que permita a elas dominarem o programa num prazo previsto (Leite, 1988).

Nesse sentido, também a formação do professor é um empecilho a um bom desempenho da criança das classes mais pobres, visto que essa formação se restringe a um suposto modelo de aluno ideal de classe média (Leite, 1988). Nos cursos de formação para o magistério a questão do fracasso escolar dificilmente é discutida correlacionando-o às condições sócio-econômicas da população. Além disso, a formação prática do professor é insuficiente e irrelevante para a realidade que ele encontrará na escola pública. Para agravar ainda mais o problema, os professores mais novos ou os considerados “piores” são os que normalmente assumem as classes consideradas mais difíceis (Rosenberg, 1981; Andrade, 1990; Patto, 1991). Também a grande rotatividade de professores apresenta correlação significativa com o fracasso escolar (Rosenberg, 1981). E segundo Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida (1981) são as escolas mais carentes as que apresentam um maior índice de rotatividade, contribuindo para piorar ainda mais a situação.

Um outro problema, segundo Leite (1988), são as cartilhas e livros didáticos desenvolvidos para o mesmo “aluno-médio” e o desenvolvimento dos conteúdos exatamente de acordo com eles. Além disso, o modelo de organização curricular prevê uma seqüência rígida de conteúdos em cada série, tornando difícil uma adaptação do currículo a realidade do aluno, bem como uma seqüenciação entre as séries. Também o uso de material de estudo desestimulante, sem significado para muitas crianças, levaria a um menor envolvimento dos alunos. Segundo Brandão et al. (1980) o fracasso se deve mais ao conteúdo e práticas escolares serem voltados à uma realidade distante da criança, do que aos métodos utilizados.

Além disso, segundo esses autores, a grande frequência do uso de ameaças, castigos, punições e recompensas inibe as manifestações espontâneas dos alunos, bem como os leva a culpar a si mesmos por seu fracasso escolar. Andrade (1990) também cita as formas de interação existentes na escola como fatores inibitórios à uma aprendizagem adequada. Ele destaca o estilo autoritário com que os professores tratam os alunos e os métodos de “defesa” utilizados por esses para burlar as regras, através da camaradagem e das artimanhas, visando ameaçar a autoridade do professor, realizando atividades proibidas. Além disso, ele cita o “uso” de alguns alunos, pelo professor, para controlar os demais.

Ainda quanto à prática pedagógica, Andrade (1990) destaca a falta de critérios na utilização do tempo de aula, utilizado, aparentemente, sem nenhum planejamento. Assim grande parte do tempo da aula é utilizado em atividades de controle e organização do grupo e bem pouco tempo para o ensino propriamente dito. Além disso, grande parte das atividades escolares são compostas de rituais, rotinas vazias de sentido, como por exemplo as leituras em grupo, em que os alunos que já sabem ler atuam como uma espécie de “puxadores de cânticos” e os demais procuram “descobrir” as palavras a partir de suas sílabas iniciais. Andrade (1990) ainda aponta algumas atividades de ensino que supõe um raciocínio adulto, desconsiderando o nível cognitivo dos alunos. Esses não compreendem os exercícios e se limitam a mecanizar, ou mesmo apenas copiar, a resolução dos mesmos. De forma oposta, os professores parecem desconsiderar todo o conhecimento do aluno, atuando sempre da mesma forma, tida como correta pela supervisão da escola. Segundo o autor isso é manifesto de forma clara, por exemplo, no tratamento dado aos alunos repetentes, que são obrigados a voltar a estaca zero mesmo que já tenham aprendido grande parte do conteúdo previsto pelo professor.

Além disso, a burocracia pedagógica muitas vezes se torna o objetivo principal do sistema educacional, deixando de lado o aluno, principal razão de ser da educação. Leite (1988) afirma que o professor realiza muitas tarefas burocráticas, diminuindo o tempo destinado a relação professor aluno. Isso, além de gerar no professor um sentimento de impotência e uma sensação de que nada pode ser feito para mudar, contribui para que o professor atue de maneira individualista, perdendo de vista que a educação é uma ação eminentemente coletiva (Tragtenberg, 1976). Andrade (1990) também cita um pseudo-formalismo burocrático na exigência feita pela supervisão aos professores de que estes mantenham uma espécie de diário, com o detalhamento de todas as aulas, em uma escola estadual em Uberlândia, MG.

Em 1981, Krouse e Krouse propuseram um modelo complexo para tentar entender o baixo desempenho acadêmico. Para eles, o que caracteriza o desempenho escolar abaixo do esperado é a obtenção consistente, em vários anos seguidos, de resultados acadêmicos abaixo do esperado em relação aos testes de inteligência e atitude escolar. Os autores encontraram na literatura da área, basicamente quatro tipos de teorias para explicar o baixo desempenho: déficits em habilidades escolares (leitura, matemática, etc.), distúrbios de personalidade, déficits em autocontrole e interferência da ansiedade. Entretanto, nenhum deles conseguiu explicar sozinho o baixo desempenho e, de forma análoga, intervenções específicas em cada uma dessas áreas não tiveram sucesso consistente em melhorar o desempenho escolar. Dessa forma, os autores entendem que o baixo desempenho acadêmico pode ser visto como uma complexa interação entre três fatores: (1) fraqueza em habilidades acadêmicas, como leitura e matemática, (2) deficiência em habilidades de autocontrole e (3) interferência de fatores afetivos (problemas de personalidade e ansiedade). Além disso, a relação entre esses fatores

deve ser considerada numa base individual, e o tratamento deve ser específico para cada pessoa.

Embora venha-se apontando para diversos fatores na tentativa de explicação para o fracasso escolar, sabe-se que esse é um problema antigo e complexo, e não pode ser considerado de uma forma simplista. Segundo Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida (1981) o fracasso escolar, tanto em sua faceta de dificuldade de aprendizagem como na inadequação da criança às normas escolares é melhor explicado quando considerado como parte de uma trama de inter-relações que também leve em conta as condições familiares, as características do professor e os aspectos escolares, todos eles inseridos num contexto social mais amplo, que os engloba e determina.

1.2 As variáveis psicológicas e sua relação com a aprendizagem.

Segundo as teorias cognitivas atuais, o sucesso e o fracasso escolar são fenômenos multideterminados, muito mais complexos do que se pensava. A inteligência e a capacidade intelectual não são mais os únicos fatores para a compreensão do desempenho escolar. Dessa forma, a motivação para a aprendizagem, por exemplo, é uma variável essencial para o sucesso ou o fracasso escolar. Além da motivação, outros fatores psicológicos como as atribuições causais, a autocompetência e a auto-eficácia são elementos relacionados ao desempenho escolar.

A relação entre a aprendizagem e a inteligência, apesar de evidente, é bastante complexa. Na verdade considera-se uma influência recíproca entre a inteligência e a aprendizagem, e não apenas a influência da inteligência sobre a aprendizagem (Almeida,

1992). Além da inteligência e da capacidade intelectual, devem ser considerados outros fatores para a compreensão do porque alguns alunos têm sucesso na escola e outros não. Dessa forma, variáveis psicológicas influem no comportamento humano e conseqüentemente nas realizações em geral e na aprendizagem em particular. Assim, os estados afetivos e motivacionais afetam o sucesso ou insucesso escolar. A motivação pode ser definida como um impulso para agir em direção a um determinado objetivo (Lopes & Sá, 1993). A pessoa motivada tem maior persistência e despense mais tempo, determinação e energia na execução da tarefa, mesmo na presença de dificuldades. As atuais teorias cognitivas não concebem mais a motivação para aprender como um traço fixo da personalidade, mas propõem uma reflexão sobre o papel que as variáveis psicológicas têm no processo de aprendizagem. Muitas vezes é mais importante a interpretação que o sujeito dá a um determinado acontecimento que o próprio acontecimento.

Segundo Lopes e Sá (1993) a motivação sofre a interferência dos mediadores cognitivos, que são o modo como as pessoas constróem a situação, interpretam os acontecimentos e organizam a informação acerca da mesma. Os principais mediadores que interferem na motivação são as crenças do sujeito. Elas podem ser sobre si próprios enquanto alunos e suas capacidades cognitivas, que são determinantes no maior ou menor envolvimento e persistência em atividades escolares. A percepção do sujeito sobre as relações entre suas próprias estratégias e os resultados obtidos levam-no a compreender e a acreditar na utilidade das estratégias ensinadas para a aprendizagem. O controle que o sujeito exerce sobre o próprio pensamento também é importante, pois o sucesso escolar depende em parte da convicção do aluno de controlar seu próprio pensamento. Além disso, suas expectativas sobre seu próprio desempenho e o valor atribuído ao sucesso escolar são importantes na valoração que o sujeito

faz da atividade escolar. Para que esta seja parte importante da vida do sujeito, é preciso que ele creia em sua própria capacidade e na importância da aprendizagem.

Para Lopes e Sá (1993) as crenças pessoais sobre as causas do sucesso ou insucesso escolares influenciam a motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho escolar subsequente. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem parecem adotar um perfil inadaptado, considerando que seu fracasso se deve a capacidade inferior, e seu sucesso, à facilidade das tarefas, levando-os a uma menor motivação. Esse padrão de atribuição é causado em parte pelo próprio histórico de fracasso escolar do sujeito. Como conseqüência, esse deixa de se esforçar, principalmente em tarefas difíceis, e pode mesmo chegar ao desamparo adquirido, uma situação de extrema passividade, evitando situações de aprendizagem e / ou avaliação. Normalmente os alunos em geral vêem a inteligência como uma característica interna, estável e fora do seu próprio controle; o esforço como característica interna, instável e controlável; a dificuldade da tarefa e a sorte são vistas como externas, instáveis e fora do controle (Boruchovitch & Martini, 1997). As atribuições de causalidade influenciam as expectativas futuras de sucesso, que por sua vez exercem um forte impacto no pensamento do indivíduo e em seu curso de ação.

Como já foi dito, os professores tendem a atribuir aos alunos a “culpa” pela própria dificuldade de aprendizagem. No entanto, não existem evidências que problemas físicos, biológicos e psicológicos sejam responsáveis pelo grande número de crianças com fracasso escolar nas primeiras séries. Localizar o fracasso no aluno estigmatiza alunos sadios, afetando seu autoconceito e auto-estima, contribuindo para perpetuar a situação. As atitudes dos professores podem contribuir para que o aluno se julgue com baixa capacidade, se o sucesso é seguido de elogios exagerados ou se o fracasso não é acompanhado de nenhum tipo de

repreensão do professor, principalmente quando se trata de uma tarefa com grau baixo ou moderado de dificuldade. Além disso, a crença de que o sucesso não pode ser conseguido por algo que está ao seu alcance pode levar a criança ao desamparo adquirido. Assim, para um bom desempenho, o ideal é que o sujeito se perceba como tendo controle da situação, que tenha uma auto-estima positiva e que valorize o trabalho escolar. Por outro lado, o insucesso repetido leva a criança a crer em sua própria incapacidade. Essas crenças, por sua vez, afetam seus esforços e desempenho, num círculo vicioso que precisa ser rompido (Boruchovitch & Martini, 1997).

A autocompetência é uma outra variável relacionada ao desempenho escolar – é a forma como o sujeito se percebe capaz de realizar tarefas em geral, são as crenças que o indivíduo possui sobre suas capacidades e habilidades (Boruchovitch, 1994). Os sentimentos de autocompetência são muito dependentes do contexto. De uma forma geral, a pessoa se sente mais competente se aumenta seu desempenho em uma determinada tarefa ou se mantém o mesmo desempenho com menos esforço. Já o sucesso obtido com mais esforço que os outros é visto como falta de competência.

Um conceito próximo da autocompetência é a auto-eficácia, que é o julgamento do sujeito quanto a própria capacidade de desempenho para atividades específicas (Boruchovitch, 1994). Sua importância é evidente uma vez que influencia a escolha de atividades, a motivação e o esforço a ser investido em uma tarefa. O sentimento de eficácia está associado a um melhor desempenho, com maior motivação.

Uma outra abordagem intimamente relacionada à motivação é a teoria das metas de realização, que se refere ao propósito de uma pessoa se envolver em determinada atividade. As metas de realização explicam porque alguém se esforça para atingir alguma meta específica

(p.ex.: tirar boas notas). Existem, basicamente, dois tipos de metas: aprender e performance (Bzuneck, 1999). Cada uma delas se refere à razão para o aluno aplicar esforço numa tarefa. Para os alunos com meta aprender, a crença quanto a causa principal do sucesso é que os resultados positivos derivam principalmente de seu próprio esforço. Os alunos com meta performance, por sua vez, consideram que os resultados estão associados ao nível de capacidade. O fracasso costuma ser acompanhado da crença de falta de capacidade, gerando sentimentos de vergonha e raiva. Segundo Bzuneck (1999) foi identificada recentemente uma terceira meta de realização, a alienação acadêmica, ou evitação do trabalho. Os alunos com essa meta não têm a preocupação de aumentar a competência ou de demonstrar capacidade, mas de como realizar as tarefas com o mínimo de esforço.

A ansiedade também é uma variável que influencia a aprendizagem. O baixo desempenho em provas, de alunos muito ansiosos, pode ser explicado de duas formas (Tobias, 1985). Uma delas diz que a ansiedade interfere na recuperação da aprendizagem anterior. A outra prega que os alunos ansiosos apresentam déficits na forma de estudar ou usam estratégias erradas para a realização de provas. Essas hipóteses são complementares, e não mutuamente exclusivas. O efeito da ansiedade na aprendizagem é indireto, ela interfere nos processos cognitivos da aprendizagem, que podem ser divididos em três partes: input (apresentação do material aos alunos), processamento (operações para codificar, organizar e armazenar as informações) e output (desempenho em medidas avaliativas). Assim, na primeira hipótese, o aluno aprende mas não consegue demonstrar o que aprendeu, devido à interferência da ansiedade na recuperação da informação (output). Já na hipótese do déficit, a ansiedade do aluno em provas aumentaria devido a sua percepção de que estaria mal

preparado (input) ou de que não possuiria estratégias adequadas para a realização de provas (processamento).

As variáveis citadas são relativas às teorias cognitivas atuais, e não esgotam as variáveis psicológicas relacionadas ao desempenho acadêmico. Assim, fatores como a integridade do ego, o papel do desejo e situações com forte conotação emocional, entre outros, também podem ser importantes na explicação do problema do fracasso escolar.

Dentre as variáveis psicológicas analisadas na literatura, diversos estudos têm relacionado positivamente o autocontrole ao sucesso escolar. Como já vimos, os Krouse (1981) consideram as deficiências em habilidades de autocontrole como um dos principais fatores para explicar o baixo desempenho acadêmico. No Brasil, entretanto, são raras as pesquisas sobre o autocontrole e as poucas existentes se detêm mais ao contexto da vida social. Assim, considerando-se que a adolescência é caracterizada na literatura como um período do desenvolvimento em que comportamentos impulsivos são mais comuns, e que os jovens são cobrados com mais frequência a se adaptarem às novas demandas sociais e pessoais que se impõe, optou-se neste estudo por verificar se existe uma relação positiva entre a percepção de autocontrole, avaliado em diferentes contextos, e o desempenho escolar de adolescentes brasileiros provenientes de classes sociais populares.

CAPÍTULO II – O AUTOCONTROLE

O autocontrole tem sido visto como uma variável do comportamento humano que pode ser definida como uma forma de controlar o próprio comportamento de acordo com padrões definidos pela sociedade. Entretanto, essa definição genérica abriga uma série de conceitos distintos, definidos por diversos teóricos. Assim, Stuart (1972) considera o autocontrole um constructo que influencia o comportamento em situações em que a probabilidade de emissão da resposta, de acordo com as previsões baseadas na teoria da aprendizagem, é pequena. Já para Rachlin (1974) é um constructo que medeia o comportamento quando o lapso de tempo entre o comportamento e o reforço é grande. Por outro lado, Goldiamond (1976) considera que o autocontrole é apenas uma ficção, pois todo comportamento é consequência de contingências ambientais. Para os Krouse (1981), o autocontrole envolve a monitoração seletiva e a modificação do próprio comportamento do indivíduo na ausência de contingências externas imediatas. Karoly (1982) entende que o autocontrole é necessário quando as possíveis consequências de um comportamento têm um conflito temporal. Em outras palavras, quando o resultado do comportamento pode levar a um resultado positivo imediato mas com consequências futuras negativas, ou vice-versa. Já Normandeau e Guay (1998) definem o autocontrole como a habilidade de planejar, avaliar e auto-regular uma atividade de solução de problemas e a atenção de alguém à alguma tarefa.

Inicialmente a ênfase dos estudos sobre os processos do autocontrole foi sobre o papel da punição e dos consequentes estados afetivos negativos na mediação do comportamento futuro. Assim, Aronfreed (1976) considera que a aquisição do controle interno é resultante da

internalização das punições às disposições comportamentais iniciais das crianças. Como punições Aronfreed considera, além das formas físicas de imposição de disciplina, a rejeição, a desaprovação e outros métodos psicológicos assemelhados. Seus estudos demonstram que as crianças internalizam o controle de condutas mesmo na ausência de avaliações verbais da transgressão da criança. Segundo ele, isso é devido ao papel mediador do afeto. Estados afetivos negativos seriam associados às representações cognitivas contíguas a punição. Entre os estados afetivos relacionados estão o medo, a vergonha e a culpa, embora para ele o maior fator de motivação seja a ansiedade. Entretanto, a internalização do controle é mais afetiva se as transgressões da criança forem acompanhadas por explicações que a sensibilizem para suas intenções. De toda forma, essas repreensões racionais só funcionam a partir de uma certa idade, quando as crianças já são capazes de compreender as razões do outro.

Além da punição, muitos estudos tem destacado o efeito da observação de modelos no estabelecimento de comportamentos de autocontrole (Bandura & Mischel, 1965; Ross, 1971; Wolf & Cheyne, 1972; Rosenkoetter, 1973; entre outros). Assim, tanto a observação do comportamento de outras pessoas como as conseqüências do próprio comportamento eliciam um comportamento pró-social ou evitam um comportamento indesejável.

Kanfer (1980) considera o autocontrole como um caso especial de auto-gerenciamento, característico de uma determinada situação. Para ele o autocontrole é relativo a execução de um comportamento com menor probabilidade de ocorrer ao invés de um comportamento mais tentador, na ausência de controle externo. Segundo Kanfer (1970, 1971, 1980) e Kanfer e Phillips (1970), esse processo se inicia quando uma seqüência qualquer de comportamentos é interrompida e o indivíduo é levado a prestar atenção ao seu próprio comportamento e ao contexto em que ele está inserido. Kanfer distingue dois tipos de autocontrole (1977). O

autocontrole de tomada de decisão ocorre quando alguém necessita decidir entre duas alternativas. Já o autocontrole prolongado ocorre quando o indivíduo necessita realizar as operações de auto-monitoração, auto-avaliação e auto-reforço durante um período maior de tempo.

Para Bandura (1978) os processos componentes do autocontrole são a auto-observação, um processo de julgamento (auto-avaliação) e a auto-resposta, que pode ser uma auto-recompensa ou uma auto-punição. A observação do comportamento depende dos valores pessoais e do significado funcional da atividade. Mas para que um comportamento produza uma reação, é necessário um processo de julgamento que depende dos padrões pessoais, que por sua vez são desenvolvidos através de um processo de comparação social. Além disso, esse processo de julgamento envolve a significação pessoal que a atividade tem para o indivíduo. Assim, quando o comportamento envolve áreas que afetam o bem estar e a auto-estima da pessoa, é favorecido um melhor desempenho. As pessoas sentem orgulho quando atribuem suas realizações à própria capacidade ou esforço. Por outro lado, sua satisfação é bem menor se elas crêem que sua performance depende de fatores externos. Dessa forma, o locus de controle tem uma importante função na formulação de Bandura.

Shibutani (1961) considera que o autocontrole apenas se manifesta quando a criança passa a ter a perspectiva do outro. Antes disso, o comportamento aparentemente controlado é apenas uma adaptação às demandas das pessoas próximas das crianças. A grande mudança ocorre quando a criança se torna motivada a controlar seu próprio comportamento para agradar as pessoas significativas em sua vida, como forma de obter sua aprovação ou evitar sua desaprovação. Para ele, a próxima etapa é o autocontrole visando agradar a si mesmo e a preservar a auto-imagem. Para isso é necessária a aquisição da capacidade de ter prazer ou

desprazer consigo mesmo, na ausência de um retorno externo. Estudos sobre o desenvolvimento do autocontrole sugerem que esse processo começa a se consolidar por volta dos oito anos de idade. Assim, o orgulho ou vergonha das crianças menores é decorrente de um reforço externo. Apenas quando houver um auto-orgulho e uma auto-vergonha independentes das reações das outras pessoas é que esses auto-afetos são capazes de mediar diretamente o comportamento.

Para Skinner (1974: p.134) “o indivíduo vem a controlar parte de seu próprio comportamento quando uma resposta tem conseqüências que provocam conflitos – quando leva tanto a reforço positivo quanto a negativo.” Para ele, o comportamento controlador é mais provável na presença de contingências especiais de reforço. Esse reforço adicional, na maioria das vezes, é disposto pela sociedade, que é então “responsável pela maior parte do comportamento de autocontrole” (ibid: p.140).

O autocontrole é um processo cognitivo de surgimento relativamente tardio e seu desenvolvimento tem sido estudado por vários teóricos, buscando uma maior compreensão dessa variável. Para a maioria deles é necessária a adoção de um modelo genérico de estágios que sirva como base para o entendimento do desenvolvimento da conformação da criança às regras (Loevinger, 1966; Kohlberg, 1969, 1976; Loevinger & Wessler, 1970). Esse modelo não assume, necessariamente, que o conhecimento das regras seja relacionado ao comportamento. Os estágios funcionam como um pano de fundo para uma avaliação mais específica da compreensão das regras requeridas por um programa específico de treinamento em autocontrole.

Kopp (1981), citada por Harter (1983) estudou os três primeiros anos de vida e desenvolveu um modelo de estágios do desenvolvimento do autocontrole. Segundo ela a

primeira fase, modulação neuropsicológica, vai do nascimento aos três meses, quando os primeiros estímulos são modulados e os movimentos reflexos começam a se organizar em padrões funcionais de comportamento. Dos três aos nove a doze meses a criança é capaz de exercer atos motores voluntários e de alterar esses atos em resposta a eventos externos. Essa fase é denominada modulação sensório-motora. A terceira fase, do controle, vai dos nove a doze meses até dezoito a vinte e quatro meses. Essa fase é caracterizada pela consciência do social, a execução de tarefas definidas pelas pessoas próximas, e pelo início, manutenção, modulação ou mesmo a criação de atos físicos, comunicação e sinais emocionais relativos a essas tarefas. O autocontrole propriamente dito emerge por volta dos vinte e quatro meses, com a habilidade de concordar, esperar e se comportar de acordo com as expectativas das pessoas próximas, mesmo na ausência de controle externo. Aproximadamente com trinta e seis meses, com o desenvolvimento da representação e da memória evocativa, surge a quinta fase, da auto-regulação. Nessa fase a criança se adapta mais facilmente à mudanças e consegue usar estratégias para facilitar a espera.

Em sua teoria do desenvolvimento do ego, Loevinger (Loevinger, 1966; Loevinger & Wessler, 1970) considera que o controle de impulsos tem um desenvolvimento claro, sendo além disso um fator de diferenciação individual. Assim como Kopp (1981), ele também propõe um modelo de estágios de desenvolvimento. O primeiro é o estágio impulsivo, quando as crianças não conseguem conter seus impulsos, não entendendo as regras necessárias a esse controle. Nessa fase apenas as recompensas e punições incitam ou inibem as ações. No segundo estágio, oportunista ou auto-protetivo, as regras já são entendidas, embora sendo obedecidas por interesse ou para conseguir uma vantagem imediata. O terceiro estágio é o conformista, quando as regras são obedecidas por serem regras, com o controle dos impulsos

condenados socialmente. No quarto estágio, consciente, há uma mudança para regras e moral internas, que têm precedência sobre as externas. O quinto estágio é o autônomo, quando a pessoa luta com os conflitos internos, necessidades conflitantes, ideais e obrigações. Há ainda um sexto estágio, que poucas pessoas conseguem atingir, com a capacidade de reconciliar os possíveis conflitos.

2.1 As pesquisas sobre o autocontrole.

Nas últimas três décadas inúmeras pesquisas tentaram explicar o comportamento de autocontrole. Algumas buscavam entender como o indivíduo chega a controlar seu próprio comportamento de forma a resistir à tentação ou a esperar por uma recompensa melhor. Outras buscavam conhecer o próprio processo de autocontrole e seus componentes. Outras ainda procuravam conhecer o efeito do autocontrole sobre o desempenho do indivíduo.

Para fins desse estudo, as pesquisas sobre o autocontrole foram enquadradas em três grandes grupos. O primeiro incluiu os estudos sobre o desenvolvimento e as variáveis relacionadas ao autocontrole. Quanto ao desenvolvimento, foram destacadas a importância da observação de modelos, as experiências anteriores de fracasso e sucesso do indivíduo e o fator idade. Em relação às variáveis relacionadas ao autocontrole, se mostraram importantes os processos de atenção e representação cognitiva. Também o conhecimento das próprias crianças sobre o processo de autocontrole se mostrou relevante. Nesse sentido a idade das crianças se mostrou um importante fator de diferenciação, devido às crianças mais velhas terem um maior conhecimento de estratégias de inibição da tentação e de espera pela recompensa, e do maior entendimento das regras envolvidas no processo de autocontrole.

Além disso, a crença da responsabilidade pessoal sobre o sucesso ou fracasso e a percepção de controle sobre os próprios atos se mostraram importantes para o autocontrole. Ainda nesse sentido, uma linha de trabalhos destacou a importância das auto-verbalizações no processo de autocontrole.

O segundo grupo de pesquisas trabalhou com programas de treinamento. Diversos programas de treinamento em autocontrole foram desenvolvidos, utilizando-se de vários enfoques teóricos e valorizando diferentes aspectos do autocontrole. Os resultados foram bastante variados e inconclusivos. Quanto aos programas em que o autocontrole era utilizado como meio para o incremento do desempenho acadêmico, embora no geral tenham tido resultados significativos, também se mostraram inconclusivos, sendo difícil identificar os fatores realmente efetivos para o melhor desempenho.

Finalmente o terceiro grupo de pesquisas buscou identificar a relação entre o autocontrole e o desempenho acadêmico. Os resultados mostraram uma relação positiva entre as variáveis. O autocontrole foi apontado como um dos principais fatores para um bom desempenho acadêmico. Inversamente, a falta de autocontrole foi apontada como uma das possíveis causas para um baixo desempenho.

Passemos então às pesquisas relacionadas à origem e desenvolvimento do autocontrole. Inicialmente foram destacados fatores que influenciariam na capacidade da criança de esperar pela recompensa e em sua força de vontade. Entre esses fatores estariam a idade da criança, o tamanho do período de espera, a crença de que a recompensa adiada seria mesmo recebida e os fatores afetivos. Mischel e Metzner (1962) verificaram que quanto mais velha a criança, maior sua capacidade de esperar por uma recompensa mais desejável. Também o tempo de espera

teria uma relação direta com a facilidade de esperar (Mischel & Metzner, 1962; Mischel & Grusec, 1967).

Em estudos sobre a aquisição e uso do auto-reforço, Bandura e colaboradores (Bandura & Kupers, 1964; Bandura & Whalen, 1966; Bandura, Grusec & Menlove, 1967; Bandura & Perloff, 1967) verificaram que crianças entre 7 e 10 anos tendiam a adotar padrões a partir de modelos externos, julgar seu próprio desempenho de acordo com esses padrões e realizar o auto-reforço conforme esse julgamento. Além disso, quando crianças entre 9 e 10 anos observavam um modelo (adulto ou outra criança) com um padrão de auto-reforço alto (para um ótimo desempenho) elas mais tarde se recompensavam sobriamente, e apenas quando sua performance fosse superior. Por outro lado, crianças que observavam um modelo com um baixo padrão de desempenho se recompensavam mesmo com um fraco desempenho. Também Mischel e Liebert (1966) demonstraram que padrões de auto-recompensa poderiam ser transmitidos através de modelos. Segundo eles, após as crianças adotarem padrões de reforço de acordo com modelos adultos, elas passavam a adotar os mesmos padrões com os parceiros e com os próprios comportamentos. Além disso, crianças que adotavam altos padrões de auto-reforço, conforme observado nos modelos, tendiam a usar padrões similares em outras ocasiões, mesmo em situações diferentes.

Ainda em relação à observação de modelos, Bandura e Mischel (1965) realizaram um estudo em que crianças deveriam esperar por uma recompensa mais satisfatória ou então receber imediatamente uma recompensa menos interessante. As crianças que preferiam esperar tendiam a mudar seu comportamento ao observar um modelo adulto que optara pela recompensa imediata. De forma recíproca, as crianças que inicialmente preferiam a recompensa imediata apresentavam uma maior força de vontade para esperar após observar

um modelo que adiar a obtenção da recompensa. Além disso, quando existiam diferenças entre o que o modelo pregava e o que ele de fato fazia, as crianças tendiam a adotar os padrões mais fáceis (Mischel & Liebert, 1966). Também as características do modelo e de sua relação com as crianças pareciam afetar o grau de adoção seguido pelo modelo (Grusec & Mischel, 1966; Mischel & Grusec, 1966; Mischel & Liebert, 1966, 1967). Assim, os modelos mais poderosos e recompensadores tendiam a ser mais adotados pelas crianças que modelos percebidos como mais fracos ou menos recompensadores. Ainda nessa linha, várias pesquisas, como a de Ross (1971), a de Wolf e Cheyne (1972) e a de Rosenkoetter (1973) hipotetizaram que quando a criança observa um modelo que não cede à tentação, elas próprias têm aumentada sua resistência à tentação.

Em pesquisas mais recentes, Mischel e seus colaboradores buscaram examinar como os processos de atenção e representação cognitiva influenciariam a habilidade da criança de esperar pela recompensa e resistir à tentação. Mischel e Ebbesen (1970) verificaram que a presença da recompensa inibia o comportamento de espera, provavelmente porque a atenção na recompensa era um fator adicional de frustração, tornando a espera mais difícil. Devido a isso, os pesquisadores levantaram a hipótese de que a espera pela recompensa e a tolerância à frustração podiam ser facilitadas por atividades, tanto externas como internas, que distraíssem a criança da recompensa. Em outra pesquisa, Mischel, Ebbesen e Zeiss (1972) verificaram que as crianças instruídas para pensar em coisas divertidas tinham mais facilidade de esperar que as instruídas para pensar sobre a recompensa e as sem nenhuma instrução específica para pensar em alguma coisa.

Diferentemente da presença física da recompensa, sua representação simbólica, através de slides, facilitava a espera (Mischel & Moore, 1973). Isso foi explicado pela função

informativa da representação simbólica, lembrando a recompensa a ser recebida com o sucesso, enquanto a presença da própria recompensa tinha um maior poder motivador. Em uma outra pesquisa, Mischel e Baker (1975) examinaram como as transformações cognitivas da recompensa influenciavam o tempo da espera. Assim, as crianças que eram orientadas a pensar nas características de consumo da recompensa (doce, salgado, etc.), que tem um maior poder de motivação, mostraram um menor tempo de espera. Um outro grupo de crianças foi orientado a pensar em características não comestíveis da recompensa (semelhanças com objetos, p.ex.), características essas que teriam um menor poder motivacional. Essas crianças apresentaram um tempo de espera consideravelmente maior. Na verdade, a natureza da representação cognitiva parecia ser o maior determinante na habilidade da criança de controlar o comportamento de espera. Assim, as transformações cognitivas que diminuíssem o estímulo motivacional tenderiam a ser mais eficazes para um maior autocontrole.

Diferenças individuais na percepção de controle sobre sucessos e falhas anteriores também foram relacionadas a capacidade de esperar pela recompensa. Mischel, Zeiss e Zeiss (1974) verificaram que a atribuição de responsabilidade interna pelo sucesso previa a persistência quando o comportamento da criança tinha resultados positivos. De forma semelhante, a atribuição interna de responsabilidade por eventos negativos previa a persistência de comportamentos que prevenissem a ocorrência de resultados negativos.

As experiências anteriores de sucesso ou fracasso seriam uma outra explicação para a capacidade de resistir à tentação. Assim, crianças com experiências anteriores de fracasso mostraram menor capacidade de resistir à tentação em experiências subsequentes do que as crianças que apresentaram sucesso inicial (Fry, 1977). De acordo com Fry (1975, 1977), isso seria devido a influência mediadora da afetividade. Crianças num estado afetivo positivo

mostrariam uma maior capacidade de resistir à tentação que crianças num estado afetivo negativo. Além disso, ele demonstrou que os aspectos afetivos positivos ou negativos ligados a experiências de sucesso ou fracasso podiam prever a capacidade da criança em resistir à tentação.

Uma outra linha de pesquisas buscava compreender o conhecimento das crianças sobre o próprio processo de autocontrole. Assim, Lopatto e Williams (1976) destacaram o papel da aquisição de regras para a generalização do comportamento autocontrolado. Além disso, segundo esses autores, um tempo maior na aprendizagem das regras fortaleceria o autocontrole em novas situações. Assim, eles sugeriram que um treinamento extensivo de aquisição de regras tenderia a fortalecer o autocontrole em novas situações.

Ainda nesta linha, Mischel e colaboradores (Mischel, Mischel & Hood, 1978a, 1978b, citados por Harter, 1983; Yates & Mischel, 1979; Patterson, 1982) pesquisaram o conhecimento das crianças sobre estratégias para controlar o próprio comportamento. Os resultados aparentemente mostraram que a incapacidade das crianças mais novas no exercício efetivo do autocontrole seria causada por seu desconhecimento de estratégias para aumentar o tempo de espera. Já as crianças mais velhas seriam capazes de usar estratégias cognitivas e sociais para criar e implementar planos.

Também foi estudada a importância das auto-verbalizações para o processo de autocontrole. Assim, Sawin e Parke (1979) relacionaram a efetividade das auto-verbalizações com a idade da criança. Em pesquisa com crianças da primeira e segunda séries do ensino fundamental, eles verificaram que as auto-verbalizações proibitivas eram eficazes para as crianças de ambas as séries. Já as auto-verbalizações de redirecionamento só eram efetivas para os mais velhos, sendo mesmo contraproducente para os mais novos.

Já a pesquisa de Harter e Connell (1982) revelou a importância do entendimento de contingências na mediação de comportamentos de desempenho. Segundo eles além do conhecimento das contingências, também a crença na responsabilidade pessoal pelo sucesso ou fracasso teria influência sobre o desempenho, o sentimento de autocompetência e a motivação.

O segundo grupo de pesquisas analisado se refere aos programas de treinamento em autocontrole. Assim, Meichenbaum e Goodman (1971) desenvolveram um programa de treinamento para que crianças impulsivas "falassem" consigo mesmas como método para desenvolver o autocontrole. Foram usadas várias tarefas nesse programa, e para cada uma delas foi fornecido um modelo de auto-verbalização pelo experimentador. Depois disso as auto-verbalizações eram gradualmente internalizadas por meio de um processo de desvanecimento. Esse programa de treinamento levou a um aumento significativo do desempenho em relação ao grupo controle. Meichenbaum e Genest (1980) afirmaram que esse procedimento teve sucesso para estabelecer um controle verbal interno em várias situações: comportamento inadequado de crianças hiperativas, crianças agressivas, pré-escolares disruptivos e comportamento fraudulento de crianças. Apesar dos bons resultados apresentados por esse programa e por outros semelhantes a ele, não ficou clara a natureza precisa dos processos que mediavam os efeitos conseguidos.

Várias pesquisas de intervenção treinaram crianças em vários componentes do processo de autocontrole. Assim, Glynn e colaboradores (Glynn, Thomas & Shee, 1973; Glynn & Thomas, 1974; Ballard & Glynn, 1975) desenvolveram um programa visando melhorar o comportamento em tarefas escolares. Esse programa buscava desenvolver a auto-monitoração, a auto-avaliação e a auto-recompensa. Os resultados foram significativos.

Entretanto, é difícil determinar, nesse tipo de programa, que componente teve um efeito mais significativo e mesmo se todos seriam necessários. Além disso, outros fatores poderiam estar envolvidos, como o nível de colaboração do professor, por exemplo. Em um estudo relacionado, Litrownik e Steinfeld (1982) desenvolveram um programa semelhante para trabalhar com crianças e adolescentes com deficiência mental. Eles verificaram que a auto-avaliação não produziu efeito nos adolescentes deficientes, embora a auto-administração de recompensas tenha aumentado seu desempenho. Segundo eles, isso poderia ter sido causado pela falta de consistência na administração de recompensas para as crianças deficientes em sua fase de socialização.

Em 1975, Harris e Trujillo compararam o efeito de um treinamento em auto-gerenciamento, onde foram ensinados os princípios da modificação do comportamento e o autocontrole, com uma técnica de discussão em grupo, com discussões sobre hábitos e problemas de estudo. Ambas as abordagens levaram a um crescimento da média das notas (Grade Point Average – GPA), comparadas a um grupo controle sem tratamento.

Em 1976, Greiner e Karoly realizaram uma pesquisa para avaliar os efeitos do planejamento no autocontrole. As estratégias de autocontrole foram consideradas como auxiliares num programa de treinamento em habilidades de estudo. Os sujeitos foram divididos em seis grupos de dezesseis. Um dos grupos não recebeu nenhum treinamento, fazendo apenas as avaliações iniciais e finais. Os demais receberam treinamento em um método de estudo (SQ3R) e vários graus de treinamento em autocontrole. O grupo que recebeu treinamento em auto-monitoramento, auto-gratificação e planejamento superou em quase todas as medidas os demais grupos de autocontrole e o grupo controle. Os autores

sugeriram que um programa de autocontrole seria mais efetivo se incluísse estratégias de planejamento.

Já Mischel e Patterson (1976) examinaram a efetividade de dois tipos de planos na execução de uma tarefa repetitiva na presença de tentação: a inibição da tentação pelo redirecionamento da atenção e o direcionamento da atenção para a tarefa como forma de torná-la mais fácil. Os resultados mostraram que a inibição da tentação foi mais efetiva. Mesmo com a adição de um terceiro tipo de plano, a concentração na recompensa conseqüente ao sucesso da tarefa, a inibição da tentação ainda foi o plano mais efetivo, seguido pela orientação à recompensa. Os planos para facilitar a tarefa foram praticamente inefetivos.

Como forma de obter o autocontrole, o programa Falar Alto (Camp, Blom, Hebert & Van Doorninck, 1977; Camp 1980; Camp & Bash, 1982) combinava dois tipos de elementos: uma fala auto-orientada e o aumento de habilidades interpessoais, por considerar que, além de inibir o comportamento agressivo, era necessário desenvolver comportamentos mais desejáveis. Os resultados do estudo de Camp e cols. (1977) revelaram que o grupo treinado no programa Falar Alto apresentou ganhos cognitivos significativos, além de melhorar o comportamento social, comparado ao grupo controle. Medições posteriores indicaram que o subgrupo que apresentou melhor rendimento teve uma melhora significativa em extroversão, amizade com os colegas e redução da hiperatividade. Já o subgrupo que teve pior rendimento no programa, não apresentou mudanças e alguns sujeitos até mesmo pioraram. Isso aparentemente indicava a necessidade de se considerar as diferenças individuais que pudessem afetar o sucesso de um programa de treinamento.

Em 1980, Sappington, Fritschi, Sandefer e Tauxe publicaram os resultados de um projeto para aumentar o rendimento de alunos de nível superior. Estudantes em período de

acadêmica: motivação (principalmente a percepção do aluno de que ele tem algum controle sobre a intervenção); habilidades de estudo, que pareciam ser facilitadas pela motivação; e habilidades de autocontrole, necessárias para a persistência em tarefas de estudo, potencialmente menos gratificantes que outras atividades distrativas. Além disso, um maior autocontrole parecia aumentar a atribuição de controle interno, o que por sua vez melhoraria a motivação.

Em 1984 Yaber examinou o efeito de duas variações de um treinamento em autocontrole e comportamento de estudo na alteração do desempenho acadêmico do programa de estudos independentes da Universidade Simon Bolivar, na Venezuela. Os resultados indicaram que os dois grupos experimentais foram igualmente eficazes no aumento do desempenho acadêmico comparados ao grupo controle.

Harris e Graham (1985) utilizaram treinamento em estratégias de autocontrole para aumentar as habilidades de composição escrita de alunos com dificuldade de aprendizagem. Os resultados indicaram que o número de palavras utilizadas e a qualidade das composições aumentaram substancialmente após o treinamento.

Já Stevenson e Fantuzzo (1986) treinaram três alunos da quinta série com baixo rendimento no uso de um “pacote” para o autocontrole, visando aumentar seu desempenho em aritmética. Os resultados mostraram que a performance em aritmética ou ultrapassou ou se aproximou da média dos seus colegas de classe com as maiores notas.

Em 1992 Trawick publicou um estudo em que buscou avaliar os resultados de uma intervenção para treinar alunos com pouco preparo em estratégias de controle da vontade. O grupo experimental tinha 41 sujeitos e o grupo controle 38, todos estudantes de nível superior. O grupo experimental teve quatro sessões de treinamento, com 70 minutos cada. O grupo

controle teve um curso regular para melhorar o rendimento, baseado em leituras. O grupo experimental demonstrou uma melhora significativa em auto-monitoração acadêmica. Esse grupo foi superior ao grupo controle em todas as medidas.

Ainda um último grupo de pesquisas buscou relacionar o comportamento de autocontrole com o desempenho escolar. Em 1966 Kearney buscou identificar características não intelectuais que ajudassem a prever o desempenho acadêmico. Os testes preditivos mostraram que o desempenho era afetado positivamente por uma “efetividade” pessoal positiva, diligência, autocontrole e nível de conhecimento. Em um estudo relacionado, Agostin e Bain (1997) buscaram encontrar variáveis de comportamento que melhor previssem o desempenho acadêmico, a promoção e a retenção nos primeiros anos escolares. Para isso testaram 184 crianças do ensino infantil (entre 5 anos e 7 anos e 9 meses). O desempenho acadêmico foi medido no ano seguinte e as informações de promoção e retenção foram obtidas nos dois anos seguintes aos testes iniciais. Os resultados mostraram que os melhores previsores do sucesso escolar na primeira série foram uma linguagem receptiva, memória visual, cooperação e autocontrole.

Whiteside (1966) realizou um estudo sobre métodos de controle de impulsos. Para ele, o baixo desempenho acadêmico era uma consequência parcial da impulsividade e da falta de autocontrole. Também Saltz e Meade (1973) realizaram vários estudos sobre o desenvolvimento do controle de impulsos e seu papel no desempenho acadêmico de crianças de baixo estatus sócio-econômico. Entre os resultados encontrados, a falta de controle de impulsos foi significativamente relacionada com o baixo desempenho acadêmico.

Spates e Kanfer (1977) realizaram uma pesquisa para verificar a contribuição de cada componente do autocontrole para a aprendizagem de aritmética em crianças da primeira série.

Eles avaliaram a definição de critérios, a auto-monitoração, a auto-avaliação e o auto-reforço. Os resultados obtidos mostraram que o componente individual mais importante foi a definição de critérios. A adição da auto-monitoração e do auto-reforço não reduziu significativamente os erros de aritmética.

Já Sagotsky, Patterson e Lepper (1978) examinaram o papel da definição de metas e da auto-monitoração para o desempenho em matemática de alunos da quinta e da sexta séries. Sua pesquisa revelou que os procedimentos de auto-monitoração levaram a melhores procedimentos de estudo e a um melhor desempenho em matemática. Já a definição de metas não obteve o mesmo efeito. Os autores sugeriram que a auto-monitoração contivesse um componente avaliativo implícito do comportamento (positivo ou negativo) e um "plano" geral para a manutenção do comportamento orientado à tarefa. Essa seria a razão para sua maior efetividade. Ainda em relação à auto-monitoração, Prater et. al. (1992) concluiu que ela poderia ser útil em educação especial, e que poderia ser implementada em classes comuns para aperfeiçoar o comportamento centrado na tarefa e o desempenho acadêmico.

Dutrow e Houston (1981) realizaram um estudo no qual buscaram relacionar o sucesso acadêmico com o desempenho em leitura e variáveis de personalidade. Entre os resultados apontados, o autocontrole, a flexibilidade e a evitação do adiamento de trabalhos mostraram contribuir significativamente para a média geral das notas (GPA).

Numa pesquisa, de 1991, Hagborg, Masella, Palladino e Shepardson compararam 38 estudantes do ensino secundário com histórico de retenção antes da oitava série com um grupo equivalente de alunos sem nenhuma retenção. Eles estavam interessados na relação entre a série repetida e a adaptação pessoal e escolar em alunos do ensino secundário. Os resultados mostraram que quanto mais tarde foi a retenção do aluno, maior a associação com: menores

notas, atitudes escolares menos positivas, menos tempo gasto em lição de casa, menores expectativas escolares, maiores níveis de problemas disciplinares, menor autocontrole e uma maior externalidade do controle.

Wheldall e Panagopoulou-Stamatelatou (1991) estudaram os efeitos do uso do auto-registro de comportamentos centrados na tarefa. Eles encontraram evidências de que o auto-registro foi efetivo no aumento do nível de comportamento centrado na tarefa, além de ter efeitos positivos no desempenho acadêmico. Para eles, o autocontrole poderia promover um comportamento de aprendizagem independente, permitindo à criança alterar seu próprio comportamento.

Em um estudo sobre a aprendizagem auto-regulada em alunos talentosos, Risemberg e Zimmerman (1992) apontaram que o treinamento em auto-regulação poderia aumentar o desempenho acadêmico.

Em 1995, Wolfe e Johnson examinaram 201 estudantes de psicologia para tentar identificar qual a melhor combinação, entre vários instrumentos de análise, para prever o desempenho escolar dos alunos na faculdade. Os resultados mostraram que a média das notas obtidas no ensino secundário era o melhor instrumento para a previsão da média das notas na faculdade. Em segundo lugar ficaram as variáveis de autocontrole (respectivamente organização, controle, "consciência" e auto-eficácia nos quatro instrumentos) e em terceiro lugar o SAT (Scholastic Aptitude Test). Eles, desta forma, corroboraram os resultados que mostravam que o autocontrole era, das variáveis de personalidade, a que ofereceria a melhor previsão de desempenho. Além disso, para a previsão da média das notas, não importava qual a definição teórica de autocontrole ou como ele era medido.

Num estudo que buscava relacionar variáveis psicológicas com desempenho acadêmico de estudantes de medicina, Tutton (1996) aplicou o “Inventário Psicológico da Califórnia” (CPI) em 133 alunos dos primeiros três anos da faculdade. Os resultados mostraram uma correlação positiva entre o desempenho em testes orais e escritos com socialização, autocontrole e orientação ao trabalho.

Em 1998, Normandeau e Guay testaram um modelo de previsão do desempenho escolar que incluía habilidade intelectual, comportamento pré-escolar e autocontrole cognitivo. Eles realizaram um estudo longitudinal que acompanhou 354 crianças da pré-escola até o final do primeiro ano do ensino fundamental. O objetivo do estudo era avaliar o autocontrole cognitivo em tarefas escolares como um possível mediador entre o comportamento na pré-escola e o desempenho no final do primeiro ano. Os resultados mostraram que os tipos de comportamento "pró-social" e agressivo eram previsores para o autocontrole cognitivo em tarefas escolares. Por sua vez, o autocontrole estava relacionado positivamente ao desempenho no final do primeiro ano. Entretanto, o comportamento "ansioso / tímido" não mostrou influência no autocontrole, embora tenha tido influência no desempenho escolar. Os autores concluíram que o autocontrole cognitivo é um mediador da influência do comportamento agressivo ou "pró-social" no desempenho escolar.

Em estudo publicado em 1999, Todd, Hornes e Sugai analisaram a auto-monitoração e a auto-obtenção de elogio, e seu efeito sobre problemas de comportamento, engajamento acadêmico e a execução completa de tarefas em sala de aula. Os resultados mostraram que a implementação de auto-monitoração combinada com auto-avaliação e auto-obtenção da atenção da professora estava relacionada a uma diminuição de problemas de comportamento,

um aumento de comportamento orientado à tarefa e um aumento da execução completa das tarefas.

Em 2000 Newsome, Day e Catano realizaram um estudo buscando as relações entre inteligência emocional (medida pelo “Inventário de Quociente Emocional” (EQ-i) de R. Baron), habilidade cognitiva e personalidade (extroversão e autocontrole) com desempenho acadêmico. Eles testaram 180 estudantes de nível superior, entre 17 e 56 anos. Os fatores de inteligência emocional não mostraram associação significativa com o desempenho acadêmico. A habilidade cognitiva e a personalidade, entretanto, mostraram associação significativa com esse desempenho.

Já Leondari e Gialamas (2000) buscaram as inter-relações entre a auto-estima, o controle percebido pelo indivíduo e os “self” possíveis, além de relacionar essas variáveis com o desempenho acadêmico. Na análise dos resultados, os autores afirmaram que um alto nível de controle percebido estava aparentemente associado à níveis mais altos de desempenho.

Como vimos, há inúmeras evidências de que o autocontrole do indivíduo é uma variável relacionada ao desempenho escolar. Entretanto, no Brasil ainda não existem pesquisas relacionando essas variáveis. Assim esta pesquisa busca corroborar a hipótese de que o autocontrole é uma variável importante na explicação do desempenho escolar, especificamente no segundo ciclo do ensino fundamental (quinta a oitava séries), correspondente a pré-adolescência e início da adolescência. Nesse sentido, ela se assemelha aos estudos que buscaram relacionar essas variáveis, embora numa faixa etária pouco pesquisada. De fato, a maioria das pesquisas trabalhou com sujeitos mais velhos (nível superior e ensino médio) ou mais novos (ensino infantil e início do ensino fundamental). Além disso, as pesquisas

encontradas trabalharam com o autocontrole considerado de uma forma global ou então com seus componentes. Já o presente estudo busca medir o autocontrole em diferentes contextos (pessoal, familiar, social e escolar), correlacionando cada uma das medidas com o desempenho escolar.

Historicamente podemos perceber a importância do autocontrole no contexto social e pessoal dos indivíduos. Entretanto, não iremos estudar o seu desenvolvimento e nem as variáveis que possam interferir nesse desenvolvimento e em seu funcionamento. Iremos nos ater ao estudo da percepção dos sujeitos em relação ao seu autocontrole e sua relação com o desempenho acadêmico, por considerarmos que ele ocupa uma importante função na vida dos indivíduos, que é a de organizar sua própria experiência, regulando e atuando como guia do comportamento.

CAPÍTULO III – DELINEAMENTO DA PESQUISA

O autocontrole parece ser uma importante variável do comportamento humano, com a função de organizar as experiências vividas pelo indivíduo, regular e orientar seu próprio comportamento. Embora haja diversas pesquisas relacionando o autocontrole e o desempenho acadêmico, não foram encontrados estudos relacionando o autocontrole avaliado em diferentes contextos com esse desempenho. No Brasil não foram encontradas nem mesmo pesquisas relacionando as duas variáveis estudadas. Queremos ressaltar ainda que não temos instrumentos que nos possibilitem avaliar o desenvolvimento e nem as variáveis que interferem no autocontrole. Dessa forma, vamos nos ater ao estudo da percepção do autocontrole pelos participantes e sua relação com o desempenho acadêmico dos mesmos.

Por outro lado, a maioria dos estudos sobre o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho tem sido realizados com crianças mais novas, das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, por considerarmos que a adolescência traz muitas situações novas para o indivíduo, exigindo do mesmo um alto nível de autocontrole para lidar com as transformações e cobranças sociais dessa fase, e considerando também que o baixo desempenho acadêmico tem sido verificado nesta população, embora com menor ênfase, nos sentimos motivados para a realização desta pesquisa.

3.1. Objetivos

- Verificar se os gêneros se diferenciam em relação ao autocontrole e desempenho acadêmico.
- Verificar se os grupos com e sem distorção idade-série se diferenciam em relação ao autocontrole e desempenho acadêmico.
- Verificar quais as relações entre o autocontrole e o desempenho acadêmico dos participantes.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

Esse estudo foi realizado em uma escola da rede pública do município de Vinhedo. Participaram da pesquisa todos os alunos do turno da tarde, de quinta a oitava séries. Ao todo foram 283 participantes com idade entre 11 e 16 anos, sendo 131 participantes do sexo masculino e 152 do feminino, 217 participantes sem distorção idade-série e 66 participantes com distorção idade-série. Consideramos com distorção os participantes com dois anos ou mais de diferença para cima da idade padrão da série, neste caso onze anos para a quinta série, doze anos para a sexta série, treze anos para a sétima série e catorze anos para a oitava série.

3.2.2 Procedimentos para coleta de dados

Os dados foram coletados na própria escola, durante o horário de aula. O instrumento de autocontrole foi aplicado coletivamente, sendo utilizada uma aula de 50 minutos para a apresentação e aplicação do mesmo. O teste foi aplicado na última semana de aula do ano letivo de 2000. Para avaliação do desempenho acadêmico foram coletados dados referentes às notas dos alunos, obtidos nos "mapões" de cada turma.

3.2.3 Instrumentos e critério de avaliação

- Avaliação do Desempenho Acadêmico:

Para avaliar o Desempenho Acadêmico dos participantes, foram consideradas as notas atribuídas pelos professores das disciplinas língua portuguesa e matemática. A rede municipal de Vinhedo adota a pontuação tradicional, variando de 0 a 10. A média final do ano foi obtida pela média aritmética das notas dos três primeiros bimestres. Com isso procurou-se evitar uma possível distorção nas notas do quarto bimestre, devido à tendência dos professores de elevarem as notas dos alunos com médias baixas para evitar a reprovação. Além disso, foi considerado o desempenho global dos participantes, determinado pela soma das médias em Português e Matemática, variando portanto de 0 a 20.

- Instrumento para avaliação do autocontrole (Sisto, 1999):

Foi avaliado o nível de autocontrole do sujeito em quatro áreas distintas: pessoal, familiar, escolar e social. Cada área foi avaliada por doze questões. Para cada questão, há três respostas possíveis: sempre, às vezes e nunca. As questões podem ser positivas (3P, 4P, 5P, 6P, 8P, 11P, 4F, 6F, 8F, 3E, 4E, 5E, 6E, 8E, 12E, 1S, 3S e 5S) ou negativas (1P, 2P, 7P, 9P, 10P, 12P, 1F, 2F, 3F, 5F, 7F, 9F, 10F, 11F, 12F, 1E, 2E, 7E, 9E, 10E, 11E, 2S, 4S, 6S, 7S, 8S, 9S, 10S, 11S e 12S). Para as positivas, a resposta “sempre” vale 2 pontos, “às vezes” vale 1 ponto e “nunca” vale 0 pontos. Para as questões negativas, “sempre” vale 0 pontos, “às vezes” vale 1 ponto e “nunca” vale 2 pontos. Dessa forma, cada escala pode variar de 0 a 24 pontos, que correspondem ao nível de autocontrole percebido pelo sujeito em cada contexto. Abaixo está um exemplo de uma questão de cada escala.

1. Autocontrole pessoal. Ex: Fico irritado quando não sei fazer alguma coisa.
2. Autocontrole familiar. Ex: Faço o que meus pais pedem sem reclamar.
3. Autocontrole escolar. Ex: Quando tenho que estudar o que não gosto, procuro pensar que isso é bom para mim.
4. Autocontrole social. Ex: Grito e xingo os outros com facilidade.

Obs: A prova completa está descrita no Anexo A.

CAPÍTULO IV – RESULTADOS

Ao iniciarmos a análise dos resultados, vamos inicialmente explicitar a ordem de apresentação dos dados. No item 4.1 serão apresentados os resultados obtidos em autocontrole e desempenho acadêmico em função do gênero e dos grupos com e sem distorção idade-série em relação à série escolar cursada. Para a verificação das diferenças das médias entre os grupos, utilizaremos a prova t de Student, considerando significativas as diferenças com nível de significância menor ou igual a $p=0,05$. No item 4.2 serão analisadas as correlações entre as variáveis do autocontrole e do desempenho acadêmico, controlando-se os efeitos das variáveis gênero e distorção idade-série, tendo em vista que essas variáveis mostraram-se significativas em alguns casos.

4.1 Autocontrole e desempenho acadêmico em português e matemática por gênero e por grupos com e sem distorção idade-série, em razão da série escolar.

Vamos iniciar a apresentação dos resultados com a análise das diferenças por gênero das variáveis de autocontrole e desempenho acadêmico. A Tabela 1 mostra os resultados de cada uma das variáveis para a quinta série.

Tabela 1 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a quinta série (H=34, M=43).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	3,433	0,001*
	Familiar	1,748	0,085
	Escolar	2,918	0,005*
	Social	2,356	0,021*
Desempenho Acadêmico	Português	-5,454	0,000*
	Matemática	-1,749	0,084
	Global	-3,663	0,000*

Verifica-se na Tabela 1 que, no autocontrole pessoal, as diferenças entre os homens e as mulheres foram significativas para os participantes que frequentavam a quinta série. A média dos homens (média=15,20 e desvio padrão=3,03) foi significativamente maior que a das mulheres (média=12,53 e desvio padrão=3,64), com $t=3,433$ e $p=0,001$. No autocontrole escolar a média dos homens (média=14,85 e desvio padrão=2,68) também foi significativamente maior que a das mulheres (média=12,79 e desvio padrão=3,35), com $t=2,918$ e $p=0,005$. O autocontrole social seguiu o mesmo padrão dos anteriores, com a média dos homens (média=15,02 e desvio padrão=2,38) significativamente maior que a das mulheres (média=13,76 e desvio padrão=2,29), com $t=2,356$ e $p=0,021$. Já no autocontrole familiar, a diferença entre os homens e as mulheres não foi significativa.

No desempenho em português, ao contrário das variáveis do autocontrole, a média das mulheres (média=6,77 e desvio padrão=1,00) foi significativamente maior que a dos homens (média=5,38 e desvio padrão=1,22), com $t=-5,454$ e $p=0,000$. No desempenho global, a média das mulheres (média=13,11 e desvio padrão=2,16) também foi significativamente maior que a dos homens (média=11,17 e desvio padrão=2,47), com $t=-3,663$ e $p=0,000$. Já no desempenho em matemática, a diferença entre os homens e as mulheres não foi significativa.

A Tabela 2 mostra os resultados das mesmas variáveis para a sexta série.

Tabela 2 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a sexta série (H=37, M=48).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	-0,856	0,395
	Familiar	-1,536	0,128
	Escolar	-1,187	0,239
	Social	-0,808	0,421
Desempenho Acadêmico	Português	-6,533	0,000*
	Matemática	-3,444	0,001*
	Global	-5,206	0,000*

Verifica-se na Tabela 2 que nenhuma variável do autocontrole apresentou diferença significativa entre as médias dos homens e das mulheres para os participantes que frequentavam a sexta série. Nas variáveis do desempenho acadêmico, ao contrário, as mulheres tiveram médias significativamente maiores que os homens em todas. Assim, no desempenho em português, a média das mulheres foi 6,54 (desvio padrão=1,50) e a dos homens foi 4,68 (desvio padrão=0,97), com $t=-6,533$ e $p=0,000$. No desempenho em matemática, a média das mulheres foi 7,02 (desvio padrão=1,56) e a dos homens foi 5,95 (desvio padrão=1,22), com $t=-3,444$ e $p=0,001$. Já no desempenho global, a média das mulheres foi 13,56 (desvio padrão=2,98) e a dos homens foi 10,63 (desvio padrão=1,93), com $t=-5,206$ e $p=0,000$.

A Tabela 3 mostra os resultados de cada uma das variáveis para a sétima série.

Tabela 3 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a sétima série (H=41, M=34).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	2,065	0,042*
	Familiar	0,549	0,585
	Escolar	-0,253	0,801
	Social	0,513	0,610
Desempenho Acadêmico	Português	-2,464	0,016*
	Matemática	-0,452	0,652
	Global	-1,532	0,130

Verifica-se na Tabela 3 que, no autocontrole pessoal, a média dos homens (média=14,14 e desvio padrão=3,67) foi significativamente maior que a das mulheres (média=12,41 e desvio padrão=3,56), com $t=2,065$ e $p=0,042$. As demais variáveis do autocontrole não apresentaram diferenças significativas entre as médias dos homens e das mulheres.

Já no desempenho acadêmico, a diferença foi significativa apenas em português. A média das mulheres (média=5,99 e desvio padrão=1,43) foi significativamente maior que a dos homens (média=5,23 e desvio padrão=1,24), com $t=-2,464$ e $p=0,016$. No desempenho em matemática e global, as diferenças entre os gêneros não foram significativas.

Finalmente, a Tabela 4 mostra os resultados das variáveis de autocontrole e desempenho acadêmico para a oitava série.

Tabela 4 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por gênero, para a oitava série (H=19, M=27).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	0,578	0,566
	Familiar	0,410	0,684
	Escolar	-0,455	0,651
	Social	0,315	0,754
Desempenho Acadêmico	Português	-2,161	0,036*
	Matemática	-2,523	0,015*
	Global	-2,502	0,016*

Verifica-se na Tabela 4 que nenhuma variável do autocontrole apresentou diferença significativa entre as médias dos homens e das mulheres. Nas variáveis do desempenho acadêmico, ao contrário, as mulheres tiveram médias significativamente maiores que os homens em todas. Assim, no desempenho em português, a média das mulheres foi 6,24 (desvio padrão=1,02) e a dos homens foi 5,50 (desvio padrão=1,29), com $t=-2,161$ e $p=0,036$. No desempenho em matemática, a média das mulheres foi 6,62 (desvio padrão=1,66) e a dos homens foi 5,32 (desvio padrão=1,80), com $t=-2,523$ e $p=0,015$. Já no desempenho global, a média das mulheres foi 12,86 (desvio padrão=2,52) e a dos homens foi 10,82 (desvio padrão=2,98), com $t=-2,502$ e $p=0,016$.

Passemos para a análise das diferenças nas variáveis de autocontrole e desempenho acadêmico para dois grupos distintos, com e sem distorção idade-série. A Tabela 5 mostra os resultados de cada uma das variáveis para a quinta série.

Tabela 5 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a quinta série (Sem distorção=61, Com distorção=16).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	-1,370	0,175
	Familiar	-0,359	0,720
	Escolar	0,192	0,848
	Social	-1,268	0,209
Desempenho Acadêmico	Português	1,641	0,105
	Matemática	2,649	0,010*
	Global	2,341	0,022*

Verifica-se na Tabela 5 que nenhuma variável do autocontrole apresentou diferença significativa entre os grupos com e sem distorção idade-série. No desempenho em matemática a média do grupo sem distorção idade-série (média=6,30 e desvio padrão=1,40) foi significativamente maior que a do grupo com distorção idade-série (média=5,31 e desvio padrão=1,05), com $t=2,649$ e $p=0,010$. No desempenho global, a média do grupo sem distorção idade-série (média=12,59 e desvio padrão=2,55) também foi significativamente maior que a do grupo com distorção idade-série (média=11,00 e desvio padrão=1,76), com $t=2,341$ e $p=0,022$. Já no desempenho em português, a diferença entre os grupos com e sem distorção idade-série não foi significativa.

A Tabela 6 mostra os resultados das mesmas variáveis para a sexta série.

Tabela 6 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a sexta série (Sem distorção=55, Com distorção=30).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	-0,009	0,993
	Familiar	1,099	0,275
	Escolar	1,480	0,143
	Social	-0,024	0,981
Desempenho Acadêmico	Português	3,804	0,000*
	Matemática	4,253	0,000*
	Global	4,278	0,000*

Verifica-se na Tabela 6 que nenhuma variável do autocontrole apresentou diferença significativa entre os grupos com e sem distorção idade-série. No desempenho acadêmico, ao contrário, o grupo sem distorção idade-série teve médias significativamente maiores em todas as variáveis. Assim, em português, a média do grupo sem distorção idade-série foi 6,18 (desvio padrão=1,56) e a do grupo com distorção idade-série foi 4,90 (desvio padrão=1,05), com $t=3,804$ e $p=0,000$. No desempenho em matemática a média do grupo sem distorção idade-série foi 7,02 (desvio padrão=1,40) e a do grupo com distorção idade-série foi 5,69 (desvio padrão=1,17), com $t=4,253$ e $p=0,000$. Já no desempenho global, a média do grupo sem distorção idade-série foi 13,21 (desvio padrão=2,90) e a do grupo com distorção idade-série foi 10,60 (desvio padrão=2,23), com $t=4,278$ e $p=0,000$.

A Tabela 7 mostra os resultados das mesmas variáveis para a sétima série.

Tabela 7 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a sétima série (Sem distorção=61, Com distorção=14).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	0,802	0,425
	Familiar	0,563	0,575
	Escolar	0,849	0,399
	Social	0,180	0,857
Desempenho Acadêmico	Português	2,341	0,022*
	Matemática	3,945	0,000*
	Global	3,414	0,001*

Verifica-se na Tabela 7 que nenhuma variável do autocontrole apresentou diferença significativa entre os grupos com e sem distorção idade-série. No desempenho acadêmico, ao contrário, o grupo sem distorção idade-série teve médias significativamente maiores em todas as variáveis. Assim, em português, a média do grupo sem distorção idade-série foi 5,75 (desvio padrão=1,33) e a do grupo com distorção idade-série foi 4,82 (desvio padrão=1,34), com $t=2,341$ e $p=0,022$. No desempenho em matemática a média do grupo sem distorção idade-série foi 6,22 (desvio padrão=1,32) e a do grupo com distorção idade-série foi 4,70 (desvio padrão=1,21), com $t=3,945$ e $p=0,000$. Já no desempenho global, a média do grupo sem distorção idade-série foi 11,97 (desvio padrão=2,46) e a do grupo com distorção idade-série foi 9,52 (desvio padrão=2,25), com $t=3,414$ e $p=0,001$.

Finalmente, a Tabela 8 mostra os resultados das variáveis de autocontrole e desempenho acadêmico para a oitava série.

Tabela 8 – Valores de t e p em autocontrole e desempenho em português, matemática e global por grupos com e sem distorção idade-série, para a oitava série (Sem distorção=40, Com distorção=6).

		t	p
Autocontrole	Pessoal	-0,120	0,905
	Familiar	-0,317	0,753
	Escolar	0,913	0,366
	Social	0,184	0,855
Desempenho Acadêmico	Português	0,526	0,601
	Matemática	1,299	0,201
	Global	1,035	0,306

Verifica-se na Tabela 8 que nenhuma variável, nem do autocontrole nem do desempenho acadêmico, apresentou diferença significativa entre os grupos com e sem distorção idade-série.

4.2 *Relações entre o autocontrole e o desempenho acadêmico, controlados por gênero e distorção idade-série*

Passemos então à análise das relações encontradas entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global. Nessas análises foram controlados os efeitos do gênero e da distorção idade-série. A Tabela 9 mostra essas correlações para os participantes da quinta série.

Tabela 9 – Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na quinta série (N=73).

Desempenho	Português		Matemática		Global	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Pessoal	-0,0315	0,788	-0,0470	0,689	-0,0431	0,713
Familiar	0,3041	0,008*	0,1078	0,357	0,2124	0,067
Escolar	0,0840	0,474	0,1233	0,292	0,1139	0,331
Social	0,1034	0,377	-0,0619	0,598	0,0141	0,904

Na quinta série, a única correlação significativa encontrada entre as escalas do autocontrole e as variáveis do desempenho acadêmico foi entre o autocontrole familiar e o desempenho em português ($r=0,3041$ com $p=0,008$). Isso significa que, na quinta série, os participantes com maior autocontrole familiar declarado tiveram também melhor desempenho em português; e que os participantes com desempenho mais baixo nessa matéria também tiveram um menor autocontrole familiar declarado. O autocontrole familiar não apresentou correlações significativas com o desempenho em matemática e global, e as demais escalas do autocontrole (pessoal, escolar e social) não apresentaram correlações significativas com nenhuma variável do desempenho acadêmico.

A Tabela 10 mostra as correlações encontradas entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global para os participantes da sexta série.

Tabela 10 – Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na sexta série (N=81).

Desempenho	Português		Matemática		Global	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Pessoal	0,1336	0,228	0,1733	0,117	0,1649	0,136
Familiar	0,1549	0,162	0,2901	0,008*	0,2407	0,028*
Escolar	0,1258	0,257	0,1895	0,086	0,1698	0,125
Social	0,0627	0,573	0,0469	0,674	0,0583	0,601

Na sexta série, também só foram encontradas correlações significativas com o autocontrole familiar. Ao contrário da quinta série, entretanto, as correlações significativas foram com o desempenho em matemática ($r=0,2901$ com $p=0,008$) e com o global ($r=0,2407$ com $p=0,028$). Isso significa que, na sexta série, os participantes com maior autocontrole familiar declarado tiveram também maior desempenho em matemática e global; e que os participantes com desempenho mais baixo nesses casos também tiveram um menor autocontrole familiar declarado. O autocontrole familiar não apresentou correlação significativa com o desempenho em português, e as demais escalas do autocontrole (pessoal, escolar e social) não apresentaram correlações significativas com nenhuma variável do desempenho acadêmico.

A Tabela 11 mostra as correlações encontradas entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global para os participantes da sétima série.

Tabela 11 – Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na sétima série (N=71).

Desempenho	Português		Matemática		Global	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Pessoal	0,2444	0,037*	0,2455	0,036*	0,2662	0,023*
Familiar	0,3226	0,005*	0,1385	0,242	0,2497	0,033*
Escolar	0,2525	0,031*	0,2466	0,035*	0,2712	0,020*
Social	-0,0043	0,971	0,0181	0,879	0,0076	0,949

Na sétima série, a quantidade de correlações significativas encontradas foi bem diferente da quinta e da sexta séries. O autocontrole pessoal e o autocontrole escolar, que não apresentaram correlações significativas nas séries iniciais, aqui mostraram correlações significativas com todas as variáveis do desempenho acadêmico. Já o autocontrole familiar apresentou correlações significativas com o desempenho em português e com o desempenho global. Assim, a correlação do autocontrole pessoal com o desempenho em português foi $r=0,2444$ com $p=0,037$. A correlação com o desempenho em matemática foi muito semelhante, $r=0,2455$ com $p=0,036$. Já a correlação com o desempenho global foi ligeiramente mais forte, $r=0,2662$ com $p=0,023$. A correlação do autocontrole familiar com o desempenho em português foi $r=0,3226$ com $p=0,005$, e com o desempenho global foi $r=0,2497$ com $p=0,033$. Finalmente a correlação do autocontrole escolar com o desempenho em português foi $r=0,2525$ com $p=0,031$, bastante próxima da correlação com o desempenho em matemática, $r=0,2466$ com $p=0,035$. A correlação com o desempenho global foi $r=0,2712$ com $p=0,020$. Isso significa que, na sétima série, os participantes com maior autocontrole declarado tiveram também melhor desempenho acadêmico; e que os participantes com desempenho acadêmico mais baixo também tiveram um menor autocontrole declarado, nos casos citados acima. Nos demais casos, entre o autocontrole familiar e o desempenho em matemática e entre o

autocontrole social e todas as variáveis do desempenho acadêmico, as correlações não foram significativas.

A Tabela 12 mostra as correlações encontradas entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global para os participantes da oitava série.

Tabela 12 – Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global na oitava série (N=42).

Desempenho	Português		Matemática		Global	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Pessoal	0,2524	0,098	0,3216	0,033*	0,3087	0,041*
Familiar	0,1087	0,483	0,1326	0,391	0,1293	0,403
Escolar	0,1809	0,240	0,1508	0,329	0,1713	0,266
Social	-0,0715	0,645	-0,1183	0,444	-0,1045	0,500

Na oitava série, só foram encontradas correlações significativas entre o autocontrole pessoal e o desempenho em matemática e global. Assim, a correlação do autocontrole pessoal com o desempenho em matemática foi $r=0,3216$ com $p=0,033$. A correlação com o desempenho global foi mais fraca, $r=0,3087$ com $p=0,041$. Isso significa que, na oitava série, os participantes com maior autocontrole pessoal declarado tiveram também melhor desempenho em matemática e global; e que os participantes com menor desempenho nesses casos também tiveram um menor autocontrole pessoal declarado. O autocontrole pessoal não apresentou correlação significativa com o desempenho em português, e as demais escalas do autocontrole (familiar, escolar e social) não apresentaram correlações significativas com nenhuma variável do desempenho acadêmico.

Finalmente, a Tabela 13 mostra as correlações encontradas entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global para todos os participantes.

Tabela 13 – Coeficiente de correlação entre as escalas do autocontrole e o desempenho em português, matemática e global para todos os participantes (N=279).

Desempenho	Português		Matemática		Global	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Pessoal	0,1608	0,007*	0,1873	0,002*	0,1903	0,001*
Familiar	0,2441	0,000*	0,1741	0,003*	0,2244	0,000*
Escolar	0,1528	0,010*	0,1893	0,001*	0,1875	0,002*
Social	0,0188	0,753	-0,0014	0,982	0,0087	0,885

Considerando todos os participantes deste estudo, e controlando o efeito das variáveis gênero e distorção idade-série, a quantidade de correlações significativas encontradas é maior que nas séries isoladas. De fato, apenas o autocontrole social não apresentou nenhuma correlação significativa com as variáveis do desempenho acadêmico. As demais escalas do autocontrole (pessoal, familiar e escolar) apresentaram correlações significativas com todas as variáveis do desempenho acadêmico. Assim, o autocontrole pessoal apresentou correlações significativas com o desempenho em português ($r=0,1608$ com $p=0,007$), matemática ($r=0,1873$ com $p=0,002$) e global ($r=0,1903$ com $p=,001$). O autocontrole familiar apresentou correlações significativas com o desempenho em português ($r=0,2441$ com $p=0,000$), matemática ($r=0,1741$ com $p=0,003$) e global ($r=0,2244$ com $p=0,000$). O autocontrole escolar apresentou correlações significativas com o desempenho em português ($r=0,1528$ com $p=0,010$), matemática ($r=0,1893$ com $p=0,001$) e global ($r=0,1875$ com $p=0,002$). Isso significa que os participantes com maior autocontrole declarado tiveram também melhor desempenho acadêmico; e que os participantes com desempenho acadêmico mais baixo também tiveram um menor autocontrole declarado, nos casos citados acima.

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que tem considerado como elementos de análise o autocontrole e o desempenho acadêmico tem enfatizado sistematicamente uma relação positiva entre essas duas variáveis. Em sua maioria tem estudado o autocontrole considerando-o como um constructo geral e não multidimensional, o que permitiria avaliá-lo em diferentes contextos. Da mesma forma não encontramos estudos que verificassem as possíveis diferenças entre os gêneros e os critérios de discrepância entre a idade e a série escolar cursada. Assim, considerando-se essas variáveis e partindo do pressuposto que o autocontrole é uma variável importante na compreensão do desempenho acadêmico, esta pesquisa teve por objetivos verificar a relação entre o autocontrole e o desempenho acadêmico e verificar se existem diferenças, em relação às mesmas variáveis, entre os gêneros e entre os grupos com e sem distorção idade-série.

Apesar das diferentes concepções sobre a origem, o desenvolvimento e o modo de manifestação do autocontrole, ele pode ser globalmente definido como uma forma do indivíduo controlar o próprio comportamento, mantendo padrões de conduta considerados aceitáveis pela sociedade. Esse tipo de controle exercido pelo indivíduo aparentemente é um dos fatores determinantes para o sucesso de projetos e ações com resultados a longo prazo, que envolvem perseverança, dedicação e esforço. Dessa forma o autocontrole parece ser uma variável importante para o desempenho acadêmico, já que a vivência escolar se enquadra nesse tipo de situação.

Assim, vamos iniciar a discussão dos resultados sintetizando as diferenças encontradas entre os gêneros quanto às suas medidas de autocontrole e de desempenho acadêmico.

Comparando os resultados obtidos pelos homens e mulheres, foram encontradas várias diferenças significativas, mostrando que o gênero pode ser uma variável importante para a análise do autocontrole e do desempenho acadêmico.

Em relação ao autocontrole, o desempenho dos homens, na quinta série, foi significativamente maior que o das mulheres em três escalas: pessoal, escolar e social. Essa mesma tendência se confirmou na sétima série para o autocontrole pessoal. Assim, aparentemente, o gênero foi uma variável importante para a análise do autocontrole, pois em todos os casos em que houve diferença significativa, os homens mostraram melhor desempenho. Essa tendência, entretanto, não foi geral. De fato, ela só foi clara na quinta série. A partir da sexta série as mulheres mostraram uma tendência de se igualar aos homens nos resultados do autocontrole. O melhor desempenho dos homens na sétima série, apenas no autocontrole pessoal, não configurou nenhuma tendência. Essa diferença entre os homens e as mulheres, embora discreta, não foi apontada por nenhuma pesquisa sobre o autocontrole. Assim, futuras pesquisas poderiam esclarecer se realmente o gênero é uma variável importante no estudo do autocontrole ou se é uma característica deste grupo de participantes.

Em contrapartida, em relação ao desempenho acadêmico, as mulheres tiveram resultados significativamente melhores que os homens na maioria dos casos analisados. Assim, na quinta série, as mulheres foram melhor em português e no desempenho global. Na sexta série elas foram melhor em português, matemática e desempenho global. Na sétima série as mulheres foram melhor apenas em português. Finalmente, na oitava série, elas foram melhor em todas as variáveis do desempenho acadêmico. Nesse caso foi possível detectar tendências mais claras. De fato, das doze medições de desempenho acadêmico (três por série), apenas em três as mulheres não foram significativamente melhor que os homens. Em

português essa tendência foi ainda mais clara, com as mulheres mostrando melhor desempenho em todas as séries. Assim, de uma forma geral, as mulheres apresentaram desempenho acadêmico consistentemente maior que os homens. Esses dados aparentemente confirmam pressupostos teóricos que afirmam terem as mulheres um melhor desempenho linguístico, embora contradizem a suposta superioridade dos homens com os números. Isso, entretanto, já foi relatado por Bee (1984: p.242) quando afirmou que “é importante enfatizar que o padrão de diferenças não se coaduna bem com o estereótipo cultural sobre homens e mulheres.” Segundo a autora, se é verdade que as mulheres são, em média, um pouco melhores em habilidades e raciocínio verbal a partir da adolescência e os homens tem um melhor raciocínio numérico a partir da mesma idade, não há diferenças entre os gêneros quanto as habilidades matemáticas. As mulheres, inclusive, tem uma tendência a se sair melhor em cálculos numéricos. Dessa forma, uma questão a ser colocada sobre a superioridade das mulheres em matemática, verificada neste estudo, seria sobre a ênfase do ensino dessa disciplina ser ou não baseado mais em cálculos que em raciocínio numérico ou ser decorrente de outras variáveis. Isso, entretanto, só poderá ser esclarecido em futuras pesquisas, com uma análise mais aprofundada sobre o conteúdo das aulas de matemática, e sua relação com o desempenho de homens e mulheres.

Na comparação entre os grupos com e sem distorção idade-série, as diferenças se concentraram nas variáveis do desempenho acadêmico. De fato, os dois grupos não mostraram nenhuma diferença significativa quanto às escalas do autocontrole. Em relação ao desempenho acadêmico, ao contrário, o grupo sem distorção idade-série teve melhor desempenho que o grupo com distorção idade-série em oito dos doze casos analisados. Assim, na quinta série o primeiro grupo foi melhor em matemática e no desempenho global. Na sexta e na sétima

séries, o grupo sem distorção idade-série teve melhor desempenho nas três variáveis. Apenas na oitava série não foram encontradas diferenças significativas entre o desempenho dos dois grupos. Dessa forma, o grupo sem distorção idade-série mostrou uma tendência consistente de ter um desempenho acadêmico melhor que o grupo com distorção idade-série, ao menos nas primeiras três séries analisadas. A inexistência de diferenças significativas entre os grupos na oitava série pode indicar que ou essa tendência não foi válida para essa série ou que o reduzido número de participantes com distorção idade-série nesse caso (apenas seis participantes) tornou difícil a identificação de qualquer tendência. No entanto, pode-se dizer que esse dado nos revela a inadequação da repetência para aumentar o desempenho acadêmico dos indivíduos.

Já a análise das correlações mostrou que o autocontrole e o desempenho acadêmico se relacionaram em alguns casos, mas que nem sempre essa relação foi clara e constante. Assim, foram controlados os efeitos do gênero e dos grupos com e sem distorção idade série e foram realizadas doze correlações por série, perfazendo um total de quarenta e oito correlações analisadas nas quatro séries. Dessas correlações, apenas treze foram significativas, indicando que, na maioria dos casos, a variável autocontrole não se relacionou com o desempenho acadêmico. De fato, conforme o contexto analisado, o autocontrole apresentava interações diferentes com o desempenho acadêmico. Além disso, as interações entre o autocontrole e o desempenho acadêmico variaram muito conforme a série analisada.

Assim, na quinta série, apenas o autocontrole familiar apresentou correlação significativa positiva com o desempenho em português. Como foram feitas doze correlações por série (quatro escalas de autocontrole e três medidas de desempenho acadêmico), a presença de uma única correlação significativa parece indicar que o autocontrole, de uma

forma geral, não foi uma variável importante para explicar o desempenho acadêmico nessa série. Entretanto, o autocontrole familiar mostrou estar relacionado ao desempenho em português, o que poderia indicar uma possível relação do ambiente familiar com esse desempenho. É claro que a família não pode ser apontada como um fator determinante do desempenho acadêmico, mas parece que o controle em situações familiares teve alguma relação com esse desempenho, ao menos nessa série e disciplina.

Na sexta série, novamente, apenas o autocontrole familiar apresentou correlações significativas com o desempenho acadêmico, agora com matemática e desempenho global. Esse fato parece mostrar que, também na sexta série, o autocontrole, de uma forma geral, não foi uma variável importante para a explicação do desempenho acadêmico. Por outro lado, o autocontrole familiar foi, entre as escalas do autocontrole, a que melhor se relacionou com o desempenho acadêmico nas duas séries iniciais. Isso aparentemente reforçou a tendência dos participantes “mais equilibrados” em suas relações familiares apresentarem um melhor rendimento escolar. Deve-se ressaltar, entretanto, que na sexta série essa relação, diferentemente da quinta série, se deu com matemática. Esse fato minimizou uma tendência mais clara de relação entre o autocontrole familiar e um tipo específico de desempenho acadêmico.

A sétima série foi a que apresentou o maior número de correlações significativas entre o autocontrole e o desempenho acadêmico, oito em doze possíveis. O autocontrole familiar novamente apresentou correlações significativas, agora com o desempenho em português e global, reforçando ainda mais a tendência apontada acima, de uma possível relação entre esse tipo de autocontrole e o desempenho acadêmico. Entretanto, aqui novamente essa relação foi com português, como na quinta série e ao contrário da sexta. Isso reforçou a inexistência de

uma tendência clara nessa relação. Por outro lado, tanto na sexta como na sétima série, o desempenho global mostrou relação com o autocontrole familiar. E se essa relação foi mais forte com matérias distintas, em cada caso, o desempenho acadêmico como um todo aparentemente se relacionou com o autocontrole familiar. Além dessa escala, o autocontrole pessoal e o autocontrole escolar apresentaram correlações significativas com todas as variáveis do desempenho acadêmico. Isso indicou que, ao menos na sétima série, o autocontrole pareceu ser um fator importante para a explicação do desempenho acadêmico. Mostrou, também, uma tendência de crescimento da relação entre as duas variáveis, ao menos até essa série, com uma correlação significativa encontrada na quinta série, duas na sexta série e oito na sétima série. Além disso, na sétima série, houve uma mudança significativa no tipo de relação entre o autocontrole como um todo e o desempenho acadêmico. De fato, até a sexta série, apenas o autocontrole familiar apresentou relações com as variáveis do desempenho acadêmico. Na sétima, ao contrário, o autocontrole em outros tipos de situação, pessoal e escolar, pareceu estar ainda mais relacionado a esse desempenho. Dessa forma, talvez seja importante considerar as diferenças entre os tipos de autocontrole que possam ser atribuídas ao desenvolvimento dos participantes. Aparentemente, para os participantes mais velhos, um maior controle pessoal e em situações escolares estaria relacionado a um maior desempenho acadêmico. Uma possível explicação seria um “uso” mais efetivo do autocontrole para esses participantes. Outra hipótese seria uma mudança na percepção de autocontrole dos participantes mais velhos, já que, na verdade, foi essa percepção que foi medida.

Finalmente, na oitava série, apenas o autocontrole pessoal apresentou correlações significativas com o desempenho em matemática e global. Esse fato mostrou que, assim como na quinta e sexta séries, o autocontrole, de uma forma geral, aparentemente não foi importante

para explicar o desempenho acadêmico na oitava série, o que provavelmente invalida a hipótese de um crescimento da relação entre o autocontrole e o desempenho acadêmico com o aumento da idade. Em contrapartida, a tendência de mudança do tipo de autocontrole relacionado ao desempenho acadêmico se mantém, embora apenas com o autocontrole pessoal.

No entanto, apesar das considerações acima, quando foram considerados todos os participantes desta pesquisa, independentemente da série cursada, do gênero e da distorção idade-série (mas ainda controlando os efeitos dessas duas últimas variáveis), os resultados seguiram a linha dos estudos que relacionavam o autocontrole ao desempenho acadêmico, mostrando uma maior ligação entre as variáveis. Assim, com exceção do autocontrole social, as demais escalas do autocontrole mostraram correlações significativas com todas as variáveis do desempenho acadêmico. De fato, diversas pesquisas apontaram o autocontrole como um dos melhores previsores para um bom desempenho acadêmico. Em 1966, Kearney apontava o autocontrole como uma das melhores variáveis não intelectuais para a previsão do desempenho acadêmico. Wolfe e Johnson (1995) elencaram o autocontrole como o segundo melhor predictor do sucesso acadêmico na faculdade. Já para Agostin e Bain (1997) o autocontrole era um dos melhores previsores para o sucesso escolar já na primeira série.

Também as pesquisas que buscaram relacionar mais diretamente o autocontrole e o desempenho acadêmico têm resultados semelhantes. Para Marceca e Houston (1981), o autocontrole contribuía significativamente para a média geral das notas. Já Tutton (1996) encontrou uma correlação positiva entre o autocontrole e o desempenho em testes com alunos de nível superior. Newsome, Day e Catano (2000) também encontraram uma associação positiva entre o desempenho acadêmico e o autocontrole em alunos do mesmo nível. Para

Leondari e Gialamas (2000) um alto nível de controle percebido estava aparentemente relacionado a um melhor desempenho acadêmico.

Em contrapartida, várias pesquisas mostraram que a falta de autocontrole se relacionava com um baixo desempenho acadêmico. Assim, para Whiteside (1966) o baixo desempenho acadêmico era uma consequência parcial da falta de autocontrole. Também Saltz e Meade (1973) relacionaram a falta de controle de impulsos com o baixo desempenho acadêmico.

Todas essas pesquisas tiveram em comum a correlação positiva entre o autocontrole e o desempenho acadêmico. Além disso, em todas elas, o autocontrole ou foi considerado de uma forma global ou foi avaliado a partir de um de seus componentes comportamentais. Esta pesquisa, entretanto, considerou o autocontrole em contextos distintos (familiar, escolar, social e pessoal), utilizando diferentes escalas para medi-lo em cada uma dessas situações. Como já vimos, na análise por série não foram encontradas correlações significativas entre o autocontrole e o desempenho acadêmico na maioria dos casos. Esse fato põe em evidência duas diferenças importantes desta pesquisa, que talvez possam nossos achados. A primeira é a já citada forma de medição do autocontrole em diferentes contextos, considerado-o portanto como um constructo multidimensional. De fato, não foi encontrada nenhuma pesquisa que avaliasse o autocontrole considerando-se essa variável em contextos distintos. A segunda diferença é a faixa etária desta pesquisa, o início da adolescência. Também nesse caso não foram encontradas pesquisas equivalentes. As pesquisas citadas trabalharam ou com participantes mais velhos, entrando ou cursando o nível superior, ou com mais novos, no final do ensino infantil e início do ensino fundamental.

De uma forma geral, os resultados desta pesquisa mostraram duas diferenças principais em relação ao esperado. Uma delas foi a já discutida diferença de desempenho acadêmico entre os homens e as mulheres, que não seguiu o padrão “tradicional” das mulheres serem superiores em linguagem e os homens em matemática. A segunda, e mais importante, foi a relação verificada entre o autocontrole e o desempenho acadêmico. Essa relação foi significativa quando considerados todos os participantes e bem menos importante na análise por série. Dessa forma, na análise da relação entre o autocontrole e o desempenho acadêmico, o todo não foi uma simples soma das partes.

Na verdade, os resultados e as tendências apontadas mostraram que esta pesquisa abriu mais lacunas do que encontrou respostas. De fato, só a realização de mais pesquisas sobre o autocontrole em diferentes contextos poderá tornar mais clara sua relação com o desempenho acadêmico. As diferenças encontradas entre português e matemática, por outro lado, parecem indicar a necessidade de se analisar as relações entre os diversos tipos de autocontrole e outras matérias.

5.1 Considerações finais

Esta pesquisa, não apresentou tendências nítidas nas relações entre o autocontrole e o desempenho escolar na análise por série. Isso aparentemente contradiz todas as pesquisas estudadas, nas quais ou o autocontrole foi dado como um bom previsor do desempenho acadêmico, ou foi relacionado diretamente a esse desempenho. Por outro lado, na análise com todos os participantes, os resultados foram equivalentes a essas pesquisas. Dessa forma, podemos chegar a duas conclusões. A primeira é que o instrumento de avaliação da percepção

do autocontrole (Sisto, 1999) utilizado por nós é válido. De fato, os resultados encontrados na análise geral foram coerentes com as pesquisas estudadas. A segunda conclusão é que o autocontrole é uma variável mais dinâmica e complexa do que uma simples seqüência de componentes – auto-observação, auto-avaliação e auto-recompensa/punição – aplicada de acordo com o repertório comportamental do indivíduo. Ao contrário, quando avaliado em contextos distintos, o autocontrole mostrou diferentes padrões de relação com o desempenho acadêmico, além de diferenças de desempenho entre homens e mulheres em algumas das situações do autocontrole.

De toda forma, o padrão geral de relação do autocontrole familiar com o desempenho acadêmico mostrou que os participantes que declararam ter controle do próprio comportamento em situações familiares tiveram, em vários casos, também um bom desempenho acadêmico. Assim, futuras pesquisas poderão mostrar se o autocontrole é, realmente, uma variável importante para o conhecimento das complexas relações família / escola.

Por outro lado, deve ser levada em conta a mudança do padrão de relações entre os tipos de autocontrole e o desempenho acadêmico na sétima série, com o surgimento de novas relações desse último, também com o autocontrole pessoal e o autocontrole escolar. Essa mudança do padrão de comportamento, ao menos nesta pesquisa, ocorreu aproximadamente na idade esperada para o início das operações formais (Piaget, 1991). Isso pode ser apenas uma coincidência, ou pode indicar que o surgimento das operações formais tem, de alguma forma, relação com essa mudança. Futuras pesquisas poderiam incluir, além do autocontrole e do desempenho acadêmico, uma análise piagetiana do tipo de inteligência operatória dos participantes (concreta ou formal). Essa análise poderá mostrar se o tipo de inteligência é uma

variável relevante para o “uso” do autocontrole, ou para a percepção do mesmo. De imediato, pode-se apenas supor que o autocontrole seja uma variável com um padrão de desenvolvimento também na adolescência. E que, talvez, o autocontrole pessoal e escolar sejam dependentes de uma formalidade do pensamento. É certo que as medidas desses tipos de autocontrole não apresentaram diferença entre as séries, mas isso pode ter ocorrido devido a diferença de percepção quanto a eles, devido ao pensamento formal.

Como vimos, o autocontrole é uma variável que merece ser melhor estudada, com ênfase nas diferentes situações em que ele é exercido. Além desses contextos distintos, seria interessante conhecer relações com outros tipos de desempenho, além do acadêmico, para um melhor conhecimento da variável. Quanto ao desempenho acadêmico, seria interessante verificar a relação dos tipos de autocontrole com outras matérias, além de português e matemática, já que essas matérias apresentaram padrões diversos de relação com o autocontrole.

Essas pesquisas sugeridas poderiam dar embasamento a novos programas de treinamento em autocontrole, visando melhorar tanto o desempenho acadêmico como outros tipos de desempenho. Esses programas, provavelmente, seriam mais específicos, ao menos com diferenças entre os gêneros. Se as diferentes matérias escolares mostrarem padrões claros de relação com os tipos de autocontrole, os programas poderiam ser ainda mais específicos. Eles, nesse caso, seriam projetados de forma flexível, possibilitando mudanças ou ajustes, conforme o gênero e as maiores dificuldades de cada indivíduo.

De modo geral, o autocontrole parece ser uma característica específica de cada indivíduo, ou ao menos de cada subgrupo de indivíduos. Se isso for verdade, o conhecimento

de como essa característica funciona em diferentes situações, e de como ela se relaciona aos diversos desempenhos humanos, poderia levar a um maior conhecimento do comportamento humano. De toda forma, a percepção do autocontrole pelo indivíduo aparentemente pode ser utilizada como uma espécie de ferramenta de análise, que possibilite o conhecimento do padrão de comportamento do mesmo em diversas situações. Assim, se essa ferramenta for utilizada de forma consistente, poderá levar a um maior conhecimento sobre o indivíduo, independentemente do uso de teorias gerais da personalidade. Logicamente essas teorias continuariam a ser imprescindíveis para uma tentativa de compreender o ser humano. Porém, o autocontrole parece mostrar como o indivíduo tende a se comportar diferentemente em diversas situações. Assim, não haveria realmente sentido na discussão se o autocontrole de fato existe, ou é uma espécie de ficção. Na verdade, o uso da ferramenta de medição de autocontrole através da percepção do indivíduo parece ser importante para melhorar o conhecimento sobre o comportamento humano. É mesmo que o autocontrole seja uma ficção, como disse Goldiamond (1976), a ferramenta de medição da percepção de autocontrole continuaria a ser importante na pesquisa psicológica.

Se algumas das hipóteses sugeridas pela discussão acima forem verdadeiras, poderá haver influências sobre a educação. Seria possível, por exemplo, um conhecimento mais profundo sobre como o indivíduo interage com o meio, em diferentes situações. Dessa forma, seria possível elaborar propostas de trabalho voltadas ao favorecimento de um determinado tipo de desempenho. Assim a psicopedagogia ganharia uma importante ferramenta para o diagnóstico, além de programas específicos para melhorar o desempenho do indivíduo. Além disso, a escola poderia fazer uso do conhecimento acumulado sobre os padrões de comportamento dos diversos grupos e subgrupos em autocontrole, para ajustar o currículo,

otimizando-o para pequenos grupos de indivíduos. Isso poderia levar a um ensino flexível, em um nível adequado, pois seria muito difícil manter um ensino totalmente individualizado. Entretanto, por hora essas são apenas suposições. Como já foi dito, este estudo gerou mais perguntas que encontrou respostas. Portanto, antes de se pensar em fazer uso do autocontrole, de uma forma sistemática, no planejamento e execução do ensino, deve-se buscar um maior conhecimento sobre ele. Para isso devem ser realizadas mais pesquisas sobre o autocontrole, pela abordagem da percepção do indivíduo, em diferentes contextos, e relacionado a diferentes tipos de desempenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostin, T. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with developmental and social skills screeners. *Psychology in the Schools*, 34 (3), 219-228.
- Almeida, L. S. (1992) Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 8 (3), 277-292.
- Almeida, A. M. O. (1993). Fracasso escolar: percepção e desenvolvimento de competências. [Resumo]. Em: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXIII Reunião Anual de Psicologia* (p. 135). Ribeirão Preto: SBP.
- Andrade, A. S. (1990). O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 26-37.
- Aronfreed, J. (1976). Moral development from the stand-point of a general psychological theory. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baeta, A. M. B., Rocha, A. D. C., & Brandão, Z. (1982). O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Em *Aberto*, 1 (6), 1-6.
- Baldwin, J. M. (1897). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: Macmillan.
- Ballard, K. D., & Glynn, T. (1975). Behavioral self-management in storywriting with elementary school children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 387-398.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1967) Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 449-455.
- Bandura, A., & Kupers, C. J. (1964) Transmission of patterns of self-reward through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bandura, A., & Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.

Bandura, A., Perloff, B. (1967). Relative efficacy of self-monitored and externally imposed reinforcement systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 111-116.

Bandura, A., & Whalen, C. K. (1966). The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 373-382.

Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 10 (1), 129-139.

Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 49 (3), 59-71.

Brandão, Z. et al. (1980). *Elaboração de um programa de formação de professores para as 1^{as} séries do primeiro grau*. Rio de Janeiro: PUC/CEAT.

Bzuneck, J. A. Uma abordagem socio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4 (2), 51-66.

Camp, B. W. (1980). Two psychoeducational treatment programs for young aggressive boys. Em C. K. Whalen, & E. Henker (Orgs.). *Hyperactive children: The social ecology of identification and treatment*. New York: Academic Press.

Camp, B. W., & Bash, M. A. (1982). *The think aloud program: Background research and program guide*. Champaign, Ill.: Research Press.

Camp, B., Blom, G., Hebert, F., & Van Doorninck, W. (1977). "Think aloud": A program for developing self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 157-169.

Campos, D. M. S. (1972). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Campos, N. M. A. S. A. (1995). *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família / escola*. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Costa, L. H. F. M. (1994). Insucesso escolar: o julgamento do professor como fator de risco. [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicologia Escolar (Org.), *Abstracts, XVII International School Psychology Colloquium* (p. 132). Campinas.

- Dutrow, A. M., & Houston, C. A. (1981, julho). *An analysis of the relationships of academic success and selected achievement / attitude tests*. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the Southeastern Association for Community College Research, Orlando, FL.
- Fini, L. D. T. (1996). Rendimento escolar e psicopedagogia. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp. 64-76). Petrópolis: Vozes.
- Freud, S. (1922). *Beyond the pleasure principle*. London: Hogarth Press.
- Fry, P. S. (1975). Affect and resistance to temptation. *Developmental Psychology*, 11, 466-472.
- Fry, P. S. (1977) Success, failure and resistance to temptation. *Developmental Psychology*, 13, 519-520.
- Gatti, B. A., Patto, M. H., Costa, M. L., Kopit, M., & Almeida, R. M. (1981). A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de pesquisa*, 38, 3-13.
- Glynn, E. L., & Thomas, J. D. (1974). Effect of cueing on self-control of classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 299-306.
- Glynn, E. L., Thomas, J. D., & Shee, S. M. (1973). Behavioral self-control of on-task behavior in na elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 105-111.
- Goldiamond, I. (1976). Self-reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 509-514.
- Greiner, J. M., & Karoly, P. (1976). Effects of self-control training on study activity and academic performance: An analysis of self-monitoring, self-reward, and systematic planning components. *Journal of Counseling Psychology*, 23, 495-502.
- Grusec, J., & Mischel, W. (1966). Model's characteristics as determinants of social learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 211-215.
- Hagborg, W. J., Masella, G., Palladino, P., & Shepardson, J. (1991). A follow-up study of high school students with a history of grade retention. *Psychology in the Schools*, 28, 310-317.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1985). Improving learning disabled students' composition skills: self-control strategy training. *Learning Disability Quarterly*, 8 (1), 27-36.
- Harris, M. B., & Trujillo, A. E. (1975). Improving study habits of junior high school students through self-management versus group discussion. *Journal of Counseling Psychology*, 22 (6), 511-513.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. Em: P. H. Mussen (Org.). *Handbook of child psychology* (pp. 339-385). New York: John Wiley & Sons.

Harter, S., & Connel, J. P. (1982). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control, and motivational orientation. Em: J. Nicholls (Org.). *The development of achievement-related cognitions and behaviors*. Greenwich, Conn.: J. A. I. Press.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Folder_Brasil00.xls*. [online] Brasil: Ministério da Educação. [citado em 08/05/2002] Disponível para download na Internet: <<http://www.inep.gov.br/>> .

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Taxa de escolarização líquida e atendimento: Brasil, regiões e UF*. [online] Brasil: Ministério da Educação. [citado em 08/05/2002] Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br/imprensa/estatisticas/indicadores/atend_escol.htm> .

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série*. [online] Brasil: Ministério da Educação. [citado em 08/05/2002] Disponível na Internet: <http://www.inep.gov.br/imprensa/estatisticas/indicadores/prom_rep_evas_dist.htm> .

Kanfer, F. (1977). The many faces of self-control or behavior modification changes its focus. Em: R. Stuart (Org.). *Behavioral self-management*. New York: Bruner/Mazel.

Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculations. Em: C. Neuringer, & J. L. Michael (Orgs.). *Behavior modification in clinical psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Kanfer, F. H. (1980). Self-management methods. Em: F. H. Kanfer, & A. P. Goldstein (Orgs.). *Helping people change: A textbook of methods*, 2 ed. New York: Pergamon Press.

Kanfer, F. H., & Phillips, J. S. (1970). *Learning foundations of behavior therapy*. New York: Wiley.

Kanfer, F. M. (1971). The maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. Em: A. Jacobs, & L. B. Sacha (Orgs.). *The psychology of private events*. New York: Academic Press.

Karoly, P. (1982). Self-management problems in children. Em: E. J. Mash, & L. Terdal (Orgs.). *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.

Kearney, D. L. (1966). *Selected non-intellectual factors as predictors of academic success in junior college intellectually capable students*. Tese de Doutorado, University of Southern California. Los Angeles, CA.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.

- Kirschenbaum, D. S., & Perri, M. G. (1982). Improving academic competence in adults: a review of recent research. *Journal of Counseling Psychology*, 29 (1), 76-94.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Em: D. A. GOSLIN (Org.). *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. Em: T. Lickona (Org.). *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Krouse, J. H., & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist*, 16 (3), 151-164.
- Leite, S. A. (1982). *Alfabetização, um projeto bem-sucedido*. São Paulo: Edicon.
- Leite, S. A. S. (1988). O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 69, 510-540.
- Leondari, A., & Gialamas, V. (2000). Relations between self-esteem, perceived control, possible selves, and academic achievement in adolescents. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7 (3), 267-277.
- Litrownick, A. J., & Steinfeld, B. I. (1982). Developing self-regulation in retarded children. Em: P. Karoly, & J. J. Steffen (Orgs.). *Advances in child Behavior analysis and therapy*. New York: Gardner Press.
- Loevinger, J. (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist*, 21, 195-206.
- Loevinger, J., & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development*. San Francisco: Jossey-Bass (Vol. 1).
- Loppato, D., & Williams, J. L. (1976). Self-control: A critical review and na alternative interpretation. *The Psychological Record*, 26, 3-12.
- Lopes, A. D. S., & Sa, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Luria, A. (1959). The directive function of speech in development. *Word*, 15, 341-352.
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*. New York: Liveright.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Meichenbaum, D., & Genest, M. (1980). Cognitive-behavior modification: An integration of cognitive and behavioral methods. Em: F. H. Kanfer, & A. P. Goldstein (Orgs.). *Helping people change*, 2 ed. New York: Pergamon Press.

Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.

Mischel, W., & Baker, N. (1975). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 254-261.

Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 329-337.

Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204-218.

Mischel, W., & Grusec, J. (1966). Determinants of the rehearsal and transmission of neutral and aversive behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 197-205.

Mischel, W., & Grusec, J. (1967). Waiting for rewards and punishments: Effects of time and probability on choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 24-31.

Mischel, W., & Liebert, R. M. (1966). Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 45-53.

Mischel, W., & Liebert, R. M. (1967). The role of power in the adoption of self-reward patterns. *Child Development*, 38, 673-683.

Mischel, W., & Metzner, R. (1962). Preference for delayed reward as a function of age, intelligence, and length of delay interval. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 425-431.

Mischel, W., & Moore, B. (1973). Effects of attention to symbolically presented rewards upon self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 172-179.

Mischel, W., & Patterson, C. J. (1976). Substantive and structural elements of effective plans for self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 942-950.

Mischel, W., Zeiss, R., & Zeiss, A. R. (1974). Internal-external control and persistence: Validation and implications of the Stanford Preschool Internal-External Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 265-278.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000) Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1005-1016.

Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: the mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 111-121.

Oliveira, G. C. (1996). Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. Em: F. F. Sisto, G. C. Oliveira, L. D. T. Fini, M. T. C. C. Souza, & R. P. Brenelli (Orgs.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar* (pp 175-195). Petrópolis: Vozes.

Patterson, C. J. (1982). Self-control and self-regulation in childhood. Em: T. FIELD, & A. Histon-Stein (Orgs.). *Review of human development*. New York: Wiley.

Patto, M. H. S. (1991). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Piaget, J. (1991). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.

Prater, M. A., et al. (1992). Using self-monitoring to improve on-task behavior and academic skills of na adolescent with mild handicaps across special and regular education settings. *Education and Treatment of Children*, 15 (1), 43-55.

Rachlin, H. (1974). Self-control. *Behaviorism*, 2, 94-107.

Ribeiro, V. M. (1989). Introdução. Em: Participação popular e escola pública. *Cadernos Cedi*, 19, 9.

Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roepers Review*, 15 (2), 98-101.

Rosenberg, L. (1981). *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de primeiro grau da grande São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / FINEP.

Rosenkoetter, L. I. (1973). Resistance to temptation: Inhibitory and disinhibitory effects of models. *Developmental Psychology*, 8, 80-84.

Ross, S. A. (1971). A test of the generality of the effects of deviant preschool models. *Developmental Psychology*, 4, 262-267.

Sagotsky, G., Patterson, C. J., & Lepper, M. R. (1978). Training children's self-control: A field experiment in self-monitoring and goal-setting in the classroom. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 242-253.

Saltz, E., & Meade, E. (1973). *Verbal control of impulsive behavior in the classroom*. Detroit: Wayne State University.

- Sappington, A. A., Fritschi, O., Sandefer, D., & Tauxe, M. (1980). Self-directed study skill programs for students on probation. *Journal of Counseling Psychology*, 27 (6), 616-619.
- Sawin, D. B., & Parke, R. D. (1979). Development of self-verbalized control of resistance to deviation. *Developmental Psychology*, 15, 120-127.
- Shibutani, T. (1961). *Society and personality*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Sisto, F. F. (1999). *Instrumento de avaliação da percepção do autocontrole*. Não Publicado. Campinas: Universidade de Campinas.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Edart.
- Spates, C., & Kanfer, F. (1977). Self-monitoring, self-evaluation and self-reinforcement in children's learning: A test of a multistage self-regulation model. *Behavior Therapy*, 8, 9-16.
- Stevenson, H. C., & Fantuzzo, J. W. (1986). The generality and social validity of a competency-based self-control training intervention for underachieving students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19 (3), 269-276.
- Stuart, R. B. (1972). Situational versus self-control. Em: R. D. Rubin, H. Fersterheim, J. D. Henderson, & L. P. Ullmann (Orgs.). *Advances in behavior therapy*. New York: Academic Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20 (3), 135-142.
- Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1 (2), 66-76.
- Tragtenberg, M. A. (1976). A escola como organização complexa. Em: E. E. Garcia (Org.). *Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Trawick, L. V. (1992, abril) *Effects of a cognitive-behavioral intervention on the motivation, volition, and achievement of academically underprepared college students*. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Tutton, P. J. (1996). Psychometric test results associated with high achievement in basic science components of a medical curriculum. *Academic Medicine*, 71 (2), 181-186.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- Wheldall, K., & Panagopoulou-Stamatelatou, A. (1991). The effects of pupil self-recording of on-task behavior on primary school children. *British Educational Research Journal*, 17 (2), 113-127.
- Whiteside, R. (1966). *A study of methods of controlling impulses*. Abilene, Tex.: Abilene Christian College.
- Wolf, T. M., & Cheyne, J. A. (1972). Persistence of effects of live behavioral, televised behavioral, and live verbal models on resistance to temptation. *Child Development*, 43, 1429-1436.
- Wolfe, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 177-185.
- Yaber, G. (1984). *Effects of self-control and thinking tools training on academic performance of undergraduate venezuelan students*. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
- Yaegashi, S. (1997). *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.
- Yates, B. T., & Mischel, W. (1979). Young children's preferred attentional strategies for delaying gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 286-300.

Anexo A - Instrumento de Avaliação da Percepção do Autocontrole

Nome: _____ Idade: ____ Data: _____ Série: _____ Sexo: _____

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1P. Sinto raiva sem qualquer motivo.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 2P. Perco minha paciência facilmente.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 3P. Aceito o que os mais velhos falam sem reclamar.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 4P. Faço as coisas sem reclamar.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 5P. Se começo a fazer alguma coisa, procuro ver se estou fazendo certo.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 6P. Lembro das minhas obrigações.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 7P. Fico irritado quando não sei fazer alguma coisa.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 8P. Acho importante me organizar para dar conta do que tenho que fazer.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 9P. Fico muito nervoso quando tenho problemas.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 10P. Quando estou nervoso, nada me acalma.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 11P. Cumpro regras com facilidade.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 12P. Quando alguma coisa me dá medo, só penso nisso.
 Sempre Às Vezes Nunca

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1F. Sinto raiva dos meus irmãos sem motivo.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 2F. Fico irritado quando meus irmãos caçoam de mim.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 3F. Para ganhar dinheiro eu engano meus pais.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 4F. Faço o que meus pais pedem sem reclamar.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 5F. Fico muito nervoso quando brigo com meus pais.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 6F. Mesmo tendo medo de contar alguma coisa para meus pais, conto.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 7F. Fico aborrecido e cansado quando meus pais me pedem para fazer algo.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 8F. Quando estou com preguiça e preciso arrumar meu quarto, arrumo rapidamente para terminar logo.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 9F. Sinto muita vergonha se meus pais me criticam.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 10F. Quando meus irmãos pegam minhas coisas, fico nervoso.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 11F. Mesmo que meus pais me repreendam, faço o que eu quero.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 12F. Se faço errado alguma coisa que meus pais pedem, desisto de fazer.
() Sempre () Às Vezes () Nunca

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1E. Quando vejo que não fiz a lição de casa, tenho medo da reação da professora.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 2E. Fico muito nervoso quando tenho que fazer um exercício no quadro-negro.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 3E. Se tenho preguiça, mas preciso estudar, estudo.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 4E. Quando quero participar da aula, peço a palavra e espero a minha vez.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 5E. Quando tenho que estudar o que não gosto, procuro pensar que isso é bom para mim.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 6E. Quando tenho lição de casa, procuro fazer logo que chego em casa para não esquecer.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 7E. Sinto muita vergonha se minha professora me chama a atenção.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 8E. Anoto as tarefas de casa para não esquecer de fazê-las.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 9E. Fico muito nervoso quando tenho que falar para a classe.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 10E. Quando estou com medo da prova, não consigo nem estudar.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 11E. Quando não sei fazer as atividades, fico nervoso.
 Sempre Às Vezes Nunca
- 12E. Faço os deveres da escola sem reclamar.
 Sempre Às Vezes Nunca

Leia as frases abaixo e marque uma das alternativas com um X.

- 1S. Se eu quero sair de casa, procuro fazer logo minhas obrigações.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 2S. Fico nervoso quando tenho que decidir algo diante das pessoas.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 3S. Lembro de meus compromissos com meus amigos.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 4S. Fico sem jeito e não sei o que fazer quando me chamam a atenção.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 5S. Quando quero chegar antes em algum lugar, marco uma hora para sair.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 6S. Grito e xingo os outros com facilidade.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 7S. Quando eu tenho que me comportar bem, procuro fazê-lo para que me elogiem.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 8S. Mesmo que os outros não concordem, faço o que quero.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 9S. Sinto muita vergonha de pessoas estranhas.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 10S. Quando perco no jogo, não deixo ninguém jogar mais.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 11S. Sinto muita vergonha se me criticam.
() Sempre () Às Vezes () Nunca
- 12S. Sinto raiva dos outros sem motivo.
() Sempre () Às Vezes () Nunca