



ANDRÉIA ARRUDA GUIDETTI

**“DESEMPENHO ESCOLAR E PERCEPÇÃO INFANTIL DA
MOTIVAÇÃO E SUPORTE FAMILIAR”**

CAMPINAS

2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

ANDRÉIA ARRUDA GUIDETTI

**“DESEMPENHO ESCOLAR E PERCEPÇÃO INFANTIL DA
MOTIVAÇÃO E SUPORTE FAMILIAR”**

Orientador(a): Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA ANDRÉIA ARRUDA
GUIDETTI E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. SELMA DE
CÁSSIA MARTINELLI

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

G941d Guidetti, Andréia Arruda, 1976-
Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar /
Andréia Arruda Guidetti. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

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

1. Ensino fundamental. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Aritmética. 5. Avaliação. 6.
Suporte familiar. I. Martinelli, Selma de Cássia, 1964-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: School performance and infantile perception of motivation and family support

Palavras-chave em inglês:

Basic education

Reading

Writing

Arithmetic

Evaluation

Family support

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Selma de Cássia Martinelli [Orientador]

Makilim Nunes Baptista

Isabel Cristina Dib Bariani

Lucila Diehl Tolaine Fini

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Data de defesa: 10-12-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

“DESEMPENHO ESCOLAR E PERCEPÇÃO INFANTIL DA
MOTIVAÇÃO E SUPORTE FAMILIAR”

Autor: Andréia Arruda Guidetti

Orientador(a): Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Andréia Arruda Guidetti e aprovada pela Comissão Julgadora.

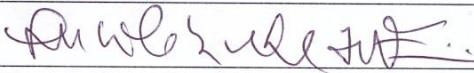
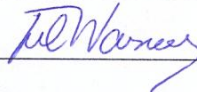
Data: 10/12/2013

Assinatura


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



*Dedico à minha família de origem e
à minha família construída.
Especialmente ao Luciano,
meu amado marido
A Luísa, minha vida,
a melhor parte de mim!*

AGRADECIMENTOS

A contribuição de muitas pessoas foi decisiva para a realização deste trabalho, por isso gostaria de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, participaram desta etapa de minha vida.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Selma de Cássia Martinelli, pela paciência e competência com que sempre orientou este trabalho e pelas preciosas sugestões que foram muito valiosas.

À Profa. Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini, Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula e ao Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista, pelas importantes contribuições no exame de qualificação, proporcionando melhora significativa no trabalho.

À Faculdade de Educação, em especial aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, que sempre se mostraram muito solícitos.

À diretora e aos professores das escolas onde foi realizada a coleta de dados, e especialmente aos alunos, que gentilmente participaram da pesquisa.

À Cíntia, Andréia e Neide, pela atenção e revisão cuidadosa deste trabalho.

A Alessandra e Amanda pela grande ajuda na coleta de dados.

A Profa. Dra. Anelise Silva Dias, colega especial, que ajudou imensamente com suas ricas considerações a respeito dos resultados estatísticos.

À minha mãe, por sua grande ajuda e dedicação em todos os momentos, cuidando de tudo para me ajudar a concluir essa trajetória. Obrigada por todo suporte familiar.

Ao meu querido pai, que mesmo não estando mais presente entre nós, participou ativamente deste sonho, sempre me apoiando, incentivando e torcendo para que tudo desse certo. Tenho certeza de que ele está muito feliz com mais essa conquista.

A toda minha família, pelo apoio e incentivo dedicados e especialmente a minha querida sobrinha Maria Clara com quem sempre desfrutei momentos de grande alegria.

De maneira muito especial, agradeço ao meu marido, Luciano, companheiro e cúmplice nessa trajetória. Durante os momentos de alegria, estive ao meu lado para comemarmos e nos momentos de dificuldade estive sempre comigo para me incentivar e ajudar sempre. Obrigada por entender minha ausência.

Por fim, e com muito amor, agradeço a minha filha Luísa que nasceu durante essa trajetória e me ensinou a ser mãe, a reconhecer minha força e acima de tudo a amar incondicionalmente. Obrigada por você existir e fazer parte da minha vida.

RESUMO

As relações de envolvimento entre a família e escola sempre foram apontadas como importantes para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e têm revelado ser fundamentais para o sucesso escolar. A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, afetivo e social do indivíduo. Considerando a relevância desses dois contextos na infância, o presente estudo tem como objetivo explorar as diferenças na percepção infantil da motivação escolar e do suporte familiar, analisar se há diferenças entre a motivação e o suporte familiar quanto ao ano escolar e, ainda, investigar as relações entre a motivação escolar e o suporte familiar de crianças com diferente desempenho em leitura, escrita e aritmética. Participaram deste estudo 342 crianças, de ambos os sexos, com idades variando de 7 a 13 anos, de três escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo. Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: a Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar – EPISAF, para avaliar o suporte afetivo, educativo e material do ambiente familiar; a Escala para Avaliação da Motivação Escolar – EAME-IJ, que avaliou a motivação intrínseca e extrínseca; e o Teste do Desempenho Escolar – TDE, para avaliar o desempenho em escrita, leitura, aritmética e geral. Os resultados revelam que ambas as fontes de motivação, intrínseca e extrínseca, apresentam um declínio conforme aumenta a escolaridade dos estudantes. Mostram também diferenças significativas entre os grupos de desempenho em escrita, leitura, aritmética e desempenho geral e a motivação extrínseca; entre os grupos de desempenho em escrita e o aspecto afetivo, educativo e material do suporte familiar, e entre os grupos de desempenho em aritmética e geral e o suporte educativo familiar. Para finalizar, evidenciam correlações positivas entre a motivação intrínseca e todos os aspectos do suporte familiar e correlação negativa entre a motivação extrínseca e o aspecto afetivo do suporte familiar. A partir dos dados dessa amostra pode-se pensar o papel da motivação no contexto educacional pela simples constatação de que sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem e envolvimento escolar. No que diz respeito ao suporte familiar, faz-se necessário refletir, especialmente, sobre a importância do suporte educativo familiar, uma vez que a literatura tem apontado que esse é um elemento fundamental na aprendizagem das crianças, visto que um adequado suporte educativo familiar pode contribuir para atenuar desvantagens sociais e econômicas do aluno sobre o desempenho escolar.

Palavras-chave: ensino fundamental, leitura, escrita e aritmética, avaliação.

ABSTRACT

The relations of engagement between family and school have always been considered important for both social and cognitive development of the student, and have been revealed extremely important for school achievement. The family and the school emerge as two major institutions acting as either a propelling or inhibiting factor of physical, intellectual, affective, and social growth of the individual. Considering the relevance of these two contexts in childhood, the present study aims to explore the differences not only in children's perception of the school motivation but also in the family support; to analyze whether there are differences between motivation and family support over the school year; and, yet, to investigate the relations between school motivation and family support of children with different reading, writing, and arithmetic performances. This study involved 342 children of both genders, aged between 7 and 13, belonging to three municipal schools from a city in the state of São Paulo. Three tools were used to collect data: the Scale of the Children's Perception of the Family Environment Supports – SCPFES – to evaluate both affective and educational support, and material of the family environment; the Scale for the Infantile and Juvenile School Motivation Evaluation – SIJSME, which evaluated the intrinsic and extrinsic motivation; and the School Performance Test – SPT – to evaluate writing, reading, arithmetic, and general performances. The results reveal that both motivation sources – intrinsic and extrinsic – show a decline as the students' schooling level increases. They also show meaningful differences among the writing, reading, arithmetic, and general performance groups and the extrinsic motivation; among the writing performance groups and the affective and educational aspect, and the support family material; and among the arithmetic and general performance groups, and the family educational support. To finalize, this study shows positive correlations between the intrinsic motivation and all the family support aspects, and negative correlation between the extrinsic motivation and the affective aspect of the family support. From the data of this sample, it is possible to think of the role of motivation in educational context through the simple finding that its absence represents a decrease of the personal investment of quality in learning tasks and school involvement. With regard to the family support, it is particularly necessary to ponder over the importance of the family educational support, since the literature has showed that this is an essential element in children's learning, inasmuch as an appropriate family educational support may be a contributing factor to attenuate social and economic disadvantages of the student over the school performance.

Keywords: elementary school, reading, writing, and arithmetic, evaluation.

RESUMEN

Las relaciones de implicación entre la familia y la escuela siempre han sido identificadas como importantes para el desarrollo social y cognitivo del alumno y se han demostrado ser esenciales para el éxito escolar. Familia y escuela emergen como dos instituciones clave que actúan como propulsoras o inhibidoras del desarrollo físico, intelectual, afectivo y social del individuo. Teniendo en cuenta la relevancia de esos dos contextos en la infancia, el presente estudio tiene como objetivo explorar las diferencias en la percepción infantil de la motivación escolar y del soporte familiar, analizar si hay diferencias entre la motivación y el soporte familiar con respecto al año escolar y aún investigar las relaciones entre motivación escolar y soporte familiar de niños con diferente desempeño en lectura, escrita y aritmética. Participaron 342 niños, de ambos los sexos, con edades entre 7-13 años, de tres escuelas públicas de una ciudad de São Paulo-Brasil. Se utilizaron tres instrumentos para recopilar datos: la Escala de la Percepción Infantil de los Soportes del Ambiente Familiar – EPISAF, para evaluar el soporte afectivo, educativo y material del ambiente familiar; la Escala para Evaluación de la Motivación Escolar – EAME-IJ, que evaluó la motivación intrínseca y extrínseca; y el Test de Desempeño Escolar – TDE, para evaluar el desempeño en escrita, lectura, aritmética y general. Los resultados muestran que ambas fuentes de motivación, intrínseca y extrínseca, tienen una disminución con el aumento de la escolaridad de los estudiantes. Muestran también diferencias significativas entre los grupos de desempeño en escrita, lectura, aritmética y desempeño general y la motivación extrínseca; entre los grupos de desempeño en escrita y el aspecto afectivo, educativo y material del soporte familiar, y entre los grupos de desempeño en aritmética y general y el soporte educativo familiar. Por último muestran correlaciones positivas entre la motivación intrínseca y todos los aspectos del soporte familiar y correlación negativa entre la motivación extrínseca y el aspecto afectivo del soporte familiar. Los datos de esa muestra llevan a pensar el papel de la motivación en el contexto educativo por el hecho de que su ausencia representa caída de inversión personal de cualidad en las tareas de aprendizaje y involucramiento escolar. Con respecto al soporte familiar, es necesario reflexionar, sobre todo acerca de la importancia del soporte educativo familiar ya que la literatura ha señalado que se trata de un elemento clave para el aprendizaje de los niños, ya que un adecuado soporte educativo familiar puede ayudar para atenuar desventajas sociales y económicas del alumno en el desempeño escolar.

Palabras clave: educación primaria, lectura, escrita y aritmética, evaluación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - Desempenho escolar em leitura, escrita e matemática: aspectos teóricos e pesquisas	10
<i>1.1 Leitura.....</i>	<i>20</i>
<i>1.2 Escrita</i>	<i>26</i>
<i>1.3 Matemática.....</i>	<i>33</i>
CAPÍTULO 2 - Motivação escolar: aspectos teóricos e pesquisas	41
CAPÍTULO 3 - A percepção infantil sobre o suporte familiar: aspectos teóricos e pesquisas	64
<i>3.1 Desempenho escolar, motivação e suporte familiar: relatos de pesquisas brasileiras.....</i>	<i>79</i>
<i>3.2 Desempenho escolar, motivação e suporte familiar: relatos de pesquisas internacionais</i>	<i>85</i>
CAPÍTULO 4 – Método	99
<i>4.1 Objetivos</i>	<i>99</i>
<i>4.2 Participantes</i>	<i>99</i>
<i>4.3 Instrumentos</i>	<i>100</i>
<i>4.4 Procedimentos de coleta de dados</i>	<i>111</i>
<i>4.5 Aspectos éticos da pesquisa</i>	<i>112</i>
CAPÍTULO 5 – Resultados	113

5.1 Estatística descritiva da motivação escolar (EAME-IJ) em função dos anos escolares	113
5.2 Estatística descritiva da percepção infantil dos suportes do ambiente familiar (EPISAF) em função dos anos escolares.....	116
5.3 Desempenho escolar e motivação	119
5.4 Desempenho escolar e a percepção infantil do suporte familiar....	123
5.5 Coeficiente de correlação entre a motivação e a percepção infantil do suporte familiar	127
CAPÍTULO 6 – Discussão	129
6.1 Considerações Finais	144
REFERÊNCIAS	150

INTRODUÇÃO

As teorias psicológicas têm demonstrado a especificidade de cada fase do desenvolvimento humano e o papel dos sistemas de suporte em cada um desses períodos. Como pressuposto central, essas teorias defendem que o indivíduo, além de se adaptar ao novo, que lhe é proposto pelo meio físico, social e cultural, precisa também atuar de maneira diferenciada diante desse novo (Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1996; Erikson, 1987; Piaget, 2001). Para enfrentar essas novas demandas, o indivíduo necessita contar com vários sistemas de suporte que, no período escolar, podem ser oferecidos pela família e a escola.

As relações de envolvimento entre família e escola têm despertado o interesse de pesquisadores, principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. Com base na Teoria Social Cognitiva e no modelo triádico de Bandura (2001), que enfatizam a importância das variáveis afetivas, cognitivas e sociais como essenciais à aprendizagem no contexto escolar, neste estudo foram investigados aspectos individuais dos estudantes relacionados às dimensões afetivas, cognitivas e sociais, bem como as possíveis relações entre essas variáveis.

Segundo Bandura (1977), a preocupação central dessa teoria é a representação cognitiva que os indivíduos têm de si próprios e do meio, suas percepções, suas inferências e as interpretações das suas experiências escolares, enquanto determinantes do seu esforço para serem bem-sucedidos. A interpretação que o aluno realiza, com o objetivo de entender

suas experiências de sucesso e fracasso, interfere em suas emoções e na motivação para a aprendizagem, influenciando, conseqüentemente, sua conduta diante de tarefas escolares.

Para Bandura (2008), o desenvolvimento humano, a adaptação e a mudança devem ser estudados a partir de uma perspectiva de agência pessoal. Nessa direção, as pessoas não são apenas agentes, mas também autoinvestigadoras do próprio funcionamento, que, por sua vez, está enraizado em sistemas sociais. Portanto, a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais.

Sob esta perspectiva, ser agente significa influenciar, de modo intencional, o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida, e pode ser representado pelo “modelo triádico”, o qual contempla três fatores: pessoais (acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos), comportamentais (padrões de atividade) e ambientais. Para Bzuneck (2009), um dos aspectos que tornou essa abordagem atraente é a ênfase no interacionismo que caracteriza a relação de causalidade recíproca triádica entre os tipos de determinantes, ambientais, pessoais e comportamentais, que serão representados neste estudo pelo desempenho e motivação escolar e suporte familiar.

A Teoria Social Cognitiva pensa o ser humano dentro de um contexto, acreditando que este não é mero fruto de seu ambiente, embora receba influências significativas do mesmo. Segundo Boruchovitch (1993), dentro do processo ensino-aprendizagem é possível reconhecer o papel ativo e construtivo do aluno, reconhecendo que este não é receptor passivo de informações, mas tem seu papel na leitura destas.

A partir dessa concepção teórica e tendo por base a fase do desenvolvimento infantil que compreende os primeiros anos de escolarização, que é a população-alvo desta pesquisa, os principais sistemas de suporte com que a criança conta para se desenvolver são a família

e a escola. As relações de envolvimento entre família e escola têm despertado o interesse de pesquisadores, principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. De acordo com Polonia e Dessen (2005), a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social.

A família tem como papel principal a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural, mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Ainda, contribui para que a criança desenvolva estabilidade emocional ao oferecer-lhe apoio e experiências relacionadas à cultura e à educação e ao valorizar suas atividades. Nesse contexto, os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano (Andrada & cols., 2008).

A escola, por sua vez, contribui para que a criança interaja com outras crianças, instrumentalizando-as por meio de diferentes aprendizagens, possibilitando oportunidades e abrindo diferentes caminhos. É o lugar no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, entre outras) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Nesse ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa (Andrada & cols., 2008).

Para Tudge e cols. (2003), entrar na escola é uma das principais e mais críticas transições por que as crianças passam, e é por isso que muitos pesquisadores têm focalizado

sua atenção nessa transição, na tentativa de garantir sucesso nesse trajeto (Andrada, 2007; Correia & Pinto, 2008). Lindahl (1988) considera o início da escolarização especialmente importante, pois se espera que a criança amplie seu contato social com o ingresso na escola, o que passa a ser um fator essencial na sua definição de sucesso e fracasso. Para Grolnick e Ryan (1992), é no ambiente escolar que a criança busca ganhar reconhecimento, por meio de seu desempenho escolar e por reproduzir comportamentos e atitudes aceitas como padrão social. Por sua vez, nessa fase, a família é o principal sistema de suporte com que a criança conta para enfrentar o desafio escolar e deve contribuir com a base segura de estabilidade emocional e uma diversidade de recursos de apoio.

Diante dessas considerações, neste trabalho, a relação entre família e escola foi estudada em cada uma das variáveis, a partir da perspectiva infantil. Tomando por referência o modelo triádico de agência humana (Bandura, 2001), o aspecto ambiental será estudado por meio da percepção infantil do suporte familiar e o aspecto pessoal por meio da motivação e desempenho acadêmico. A questão específica do presente estudo enfatiza que os processos internos dos alunos, como o sistema de crenças, expectativas, pensamentos, percepções, atribuições causais, sentimentos, entre outros, atuam como mecanismos mediadores da aprendizagem e que fatores ambientais e pessoais interagem podendo tanto favorecer quanto dificultar o processo de aprendizagem.

Essas ideias aproximam o presente estudo da Teoria Social Cognitiva, visto que, segundo Bandura (1977), a preocupação central é a representação cognitiva que os indivíduos têm de si próprios e do meio, suas percepções e suas inferências e as interpretações das suas experiências escolares enquanto determinantes do seu esforço para serem bem-sucedidos. A interpretação que o aluno realiza para entender suas experiências

de sucesso e fracasso interfere em suas emoções e na motivação para a aprendizagem, influenciando, conseqüentemente, sua conduta diante de tarefas escolares. Conforme aponta Sternberg (2010), o ser humano formula percepções e avaliações sobre os seus comportamentos e desempenhos, e conhecer e interpretar essas percepções ajuda a compreender como as pessoas pensam e aprendem.

Ao se considerar o ambiente escolar como um dos aspectos a ser investigado, destacam-se múltiplos fatores envolvidos no processo de aprendizagem do aluno. Urquijo (2002) enfatiza que os fatores que fazem parte do desenvolvimento acadêmico formam um sistema complexo, onde interagem diferentes tipos de variáveis. Algumas delas estão relacionadas aos aspectos individuais dos estudantes (dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais) e outras, centradas nas orientações metodológicas que o professor utiliza em sala de aula. Além disso, encontram-se as variáveis vinculadas às características do meio sociocultural e econômico dos estudantes.

Ampliando as considerações sobre essa temática, Salvador (2007) discute o desempenho escolar como algo multideterminado, relacionado a vários fatores, que podem ser agrupados em conteúdos determinados, sendo eles o ambiente familiar e atitudes parentais, a relação com professores e com os pares, os aspectos da história de vida da criança e características e comportamentos da própria criança. Com base na Teoria Social Cognitiva (Bandura, 2001) e nas afirmações de Urquijo (2002), serão investigados no contexto escolar aspectos individuais dos estudantes, relacionados à motivação e ao desempenho escolar em leitura, escrita e matemática; e aspectos sociais relacionados ao suporte familiar.

Nessa direção, e ao considerar os aspectos escolares, o presente estudo pesquisou a motivação e o desempenho escolar dos estudantes do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Com relação à motivação, priorizou a investigação da orientação motivacional intrínseca e extrínseca, proposta pela Teoria da Autodeterminação – TAD, pois é a base teórica do instrumento de investigação. Nessa teoria podemos distinguir entre diferentes tipos de motivação baseada nos diferentes motivos ou objetivos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é intrinsecamente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque isso leva a um resultado externo (Deci & Ryan, 2008).

Para avaliar o desempenho escolar dos estudantes, foi utilizado um instrumento de avaliação que revela o desempenho em escrita, leitura, aritmética e o desempenho geral. O material investiga, tanto na avaliação da leitura quanto da escrita, o desempenho dos estudantes por meio de tarefas de decodificação de palavras, ou seja, são propostas ao aluno a leitura e escrita de palavras isoladas do contexto e que demandam desse estudante a decodificação, que, segundo a literatura, principalmente nos anos iniciais de escolarização, é como um gargalo que impede o indivíduo de desenvolver outros processos necessários ao seu desempenho escolar, como a compreensão em leitura e escrita criativa. Na aritmética, o estudo visou mensurar o desempenho dos estudantes tomando por base cálculos numéricos representados de forma escrita.

O aspecto social investigado foi a família, com o olhar voltado aos suportes que podem viabilizar às crianças, considerando que o suporte familiar disponibilizado pode contribuir para o aprendizado escolar. O suporte familiar pode ser considerado como um constructo multifacetado que, neste estudo, engloba o envolvimento parental nos aspectos

afetivo, educativo e material. O aspecto afetivo compreende a dimensão subjetiva, isto é, os sentimentos infantis expressos na relação com os pais. O aspecto educativo pode ser considerado como a organização da rotina diária infantil em diferentes momentos e o aspecto material enfatiza os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar, como livros, brinquedos, materiais escolares e espaço para a realização das atividades escolares.

Além disso, a motivação escolar e o suporte familiar foram avaliados sob a visão infantil, visto que, de acordo com a literatura (Guidetti, 2007; Guidetti & Martinelli, 2009; Procidano & Heller, 1983), a percepção dos pais e das crianças com relação aos suportes do ambiente familiar tem sido diferente, uma vez que o olhar dos pais pode estar focado em aspectos não levados em conta pelas crianças e vice-versa. Por isso, acredita-se que buscando outros olhares sobre essa mesma questão, isto é, considerando a visão infantil, seja possível encontrar novos elementos para se pensar a relação família, criança, escola.

Observando esse panorama, a justificativa desta pesquisa se apoia no fato de que os sistemas de suporte que a criança em idade escolar tem para lidar com os desafios que lhes são apresentados são a família e a escola, havendo, portanto, a necessidade de investigar a relação entre esses contextos como forma de se pensar também a educação. Além disso, acredita-se que os processos internos dos alunos, como as percepções acerca de suas relações com o estudo e com a família, podem atuar tanto favorecendo quanto dificultando o processo de aprendizagem, por isso a escolha por investigar a percepção infantil com relação aos constructos definidos.

O presente trabalho se apoia nas justificativas citadas e tem como objetivo explorar as diferenças entre os grupos de desempenho escolar em escrita, leitura, aritmética e

desempenho geral e a percepção infantil da motivação escolar e do suporte familiar, analisar se há diferenças entre a motivação e o suporte familiar em relação ao ano escolar e, ainda, investigar as relações entre a motivação escolar e o suporte familiar.

Tendo em vista as explicações acerca do tema, justificativa e objetivos da presente pesquisa, o primeiro capítulo trata de questões relacionadas ao histórico do tema fracasso escolar e de dados da avaliação do desempenho escolar nas escolas do estado de São Paulo, e discute questões específicas da avaliação do desempenho escolar em escrita, leitura e aritmética, descrevendo como cada uma dessas variáveis foi avaliada no estudo, além de apresentar pesquisas nesta área de conhecimento.

O segundo capítulo explanou sobre a motivação intrínseca e extrínseca, destacando a Teoria da Autodeterminação e suas relações com o desempenho escolar, evidenciando o panorama atual dos estudos realizados nesta área de conhecimento, por meio da análise das pesquisas encontradas. A seguir, o terceiro capítulo discorre sobre o suporte familiar, na tentativa de elucidar o que vem sendo discutido dentro desse constructo, tanto em nível nacional quanto internacional, com a finalidade de construir o conceito de suporte familiar que será aplicado no estudo. Descreve ainda pesquisas que estudaram a relação entre as variáveis deste estudo – motivação, desempenho escolar e suporte familiar –, destacando a percepção infantil, pois é a população estudada.

O quarto capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, descrevendo os objetivos, a caracterização dos participantes, os instrumentos, o procedimento para a coleta e os aspectos éticos da pesquisa. O quinto capítulo analisa os resultados da pesquisa e, por fim, o sexto capítulo discute os resultados e reflete sobre as considerações finais referentes aos achados desta pesquisa. Depois de percorrida toda a trajetória do presente estudo, espera-se,

com a realização desta pesquisa, contribuir para que novos elementos de discussão sejam postos neste cenário.

CAPÍTULO 1

DESEMPENHO ESCOLAR EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA: ASPECTOS TEÓRICOS E PESQUISAS

O presente capítulo tem como intuito enfatizar a dimensão cognitiva envolvida na aprendizagem escolar, especialmente da leitura, escrita e matemática. Entretanto, acredita-se ser indispensável discorrer brevemente sobre o fracasso escolar numa perspectiva histórica, tendo como referência as dificuldades que se apresentam nessa área quando nos propomos a avaliar a aprendizagem escolar do aluno brasileiro. A preocupação com a qualidade na educação é unânime, porém o que vem se destacando neste contexto e chamando a atenção de pais, professores, especialistas e profissionais da educação são as dificuldades que se apresentam como um grande obstáculo à aprendizagem.

A expressão “fracasso” é explicada, no dicionário Aurélio (Ferreira, 2005), como desgraça, desastre, ruína, perda, mau êxito, malogro. A preocupação com o fracasso escolar, considerado como resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda escolar (Weiss, 1992), não é recente. Verifica-se que no Brasil essa questão é antiga, e ao enfatizar a importância da discussão sobre o “fracasso escolar” delineia-se uma construção teórica e histórica para explicar o mau desempenho das crianças no processo de escolarização. Dentro desse cenário, a questão do fracasso escolar aparece como fenômeno marcado por diferentes entendimentos ao longo da história educacional mundial e, por extensão, da história brasileira, marcado por diferentes significados determinados conforme a época, o momento histórico e as concepções que o permeiam.

O percurso da história brasileira sobre o fracasso escolar coincide com a disseminação dos conhecimentos de psicologia no campo educacional. A partir dos anos trinta, a escola adotou a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso ou, no máximo, a tentar impedi-lo por meio de programas psicológicos preventivos, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. Predominou, dessa forma, a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem. Na década de 40, a tendência à psicologização das dificuldades da aprendizagem é levada às últimas consequências ao restringir a explicação das dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas (Patto, 2003).

De acordo com Patto (1990), até os anos 70 houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos, em detrimento à explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinantes desse fracasso. O termo social era empregado no sentido de déficit cultural dos usuários das escolas públicas, não contemplando a relação com a estrutura na qual se organiza a sociedade.

Para Corrêa (2001), o estudo sistematizado do fracasso escolar encontra seu auge nas décadas de 1970 e 1980, e tal preocupação vai ganhando corpo devido à implantação da política da universalização do ensino fundamental ocorrida no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, quando todos os segmentos sociais passam a ter acesso à escola. Segundo dados apresentados por Neubauer (2001), o Brasil, nos anos 50, tinha somente 36% da população de 7 a 14 anos na escola e a boa escola de antigamente era aquela em que a maioria ficava fora. Porém, nas últimas três décadas do século XX, a população brasileira abriu as portas

da escola e o crescimento das matrículas foi estrondoso. Atualmente, de acordo com dados do censo escolar publicado pelo INEP (2012), estão matriculadas no ensino fundamental 100% das crianças em idade escolar, sendo 84,5% na rede pública e 15,5% na rede privada.

Essa nova medida da educação brasileira propiciou o atendimento de um número muito maior de crianças pela escola pública. Entretanto, apesar de atender à maioria da população em idade escolar, a escola deparou-se, a partir desse momento, com um novo desafio: oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos nela matriculados. Entretanto, Corrêa (2001) enfatiza que esse esforço de universalização, sem o correspondente esforço de reestruturação de uma escola elitista e altamente seletiva que a tornasse preparada para lidar com esses novos alunos, criou um ambiente propício à proliferação do fracasso escolar. Diante dessa nova perspectiva educacional, começam a se delinear os objetos de estudo que passam a ser discutidos incessantemente nesse campo de conhecimento, entre eles o fracasso escolar evidenciado, nessa época da história educacional, pela repetência e evasão escolar.

De acordo com Forgiarini e Silva (2007), quando se busca explicar o insucesso escolar desse período pela explicação de diferenças nas classes sociais, fundamentam-se preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Desenvolve-se, então, uma forte tendência social de fazer do pobre o depositário de todos os defeitos, partindo do pressuposto de que os alunos mais pobres e desfavorecidos são menos aptos à aprendizagem escolar. O resultado é a reafirmação das deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. Até a década de 1980, as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família como se fossem seres inertes,

soltos no tempo e no espaço. E raras vezes o foco dos estudos voltou-se para a instituição escolar como um dos fatores determinantes desse problema.

Nessa direção observa-se que a explicação para o fracasso escolar centra-se, na maioria das vezes, sobre as causas sociais e familiares, destacando-se a inadequação da clientela às expectativas esperadas e exigidas pela escola e deixando de fora a discussão da inadequação da escola à clientela atendida. Conforme Sisto e Martinelli (2006), a escola oportuniza a aquisição dos conhecimentos tomando como referência a classe média e, dessa forma, a clientela menos favorecida é ignorada no planejamento escolar, recaindo novamente a culpa pelo fracasso escolar sobre o aluno, agora não mais por seus problemas orgânicos, mas pela sua pobreza.

A partir da década de 80, uma das características que diferenciou a pesquisa do fracasso escolar foi à investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. E o ano de 1977 foi o marco na mudança de enfoque, após tantos anos do predomínio na busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar, nas características psicossociais do aprendiz (Patto, 2003).

Em relação ao sistema educacional, Marchesi e Gil (2004) afirmam que é preciso reconhecer que este tem sua parte de responsabilidade na porcentagem do fracasso escolar. Segundo os autores, a sensibilidade diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os recursos existentes, a preparação e incentivo dos professores, a flexibilidade do currículo, a atenção às escolas que ensinam alunos com riscos de fracasso escolar e os programas

disponíveis para proporcionar uma resposta adequada aos alunos com dificuldades de aprendizagem são condições gerais que têm uma relação importante com a porcentagem de alunos que alcançam os objetivos estabelecidos na educação fundamental.

Diante desse contexto, Patto (1990) aponta para a necessidade de se quebrar o estigma de que o fracasso é culpa exclusivamente do aluno ou de sua família e alerta para a grande proporção dos determinantes institucionais e sociais na produção do fracasso escolar e não apenas dos problemas emocionais, orgânicos e neurológicos.

Em síntese, observa-se que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, evidenciado por diversos fatores, que são determinados pelo momento histórico e social que atravessa a história política, social e educacional brasileira. Assim, no início do século XX buscava-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procurava-se na criança alguma anormalidade orgânica ou cognitiva para justificar seu baixo desempenho escolar.

Na década de sessenta, passou-se a considerar a influência ambiental sobre o desenvolvimento infantil. Ampliaram-se, portanto, as causas para explicar o fracasso escolar, sendo considerados os aspectos sociais, e somente na década de oitenta que o ponto de interesse passou a ser o papel da escola diante da efetiva formação da sua clientela e os mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem. Por fim, foi na década de 90 que os estudos começaram a destacar a importância dos aspectos afetivos na produção do fracasso escolar.

Visto que o fracasso escolar, até o final do século XX, era observado pelo índice de repetência e evasão escolar, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, almejando enfrentar as dificuldades apresentadas pelo novo quadro da educação nacional e

com o objetivo de diminuir o fracasso escolar, implantou o regime de progressão continuada no ensino fundamental com duração de oito anos, podendo ser organizado em um ou mais ciclos, o que foi instituído em dezembro de 1996 (Deliberação CEE 9/97).

A deliberação afirma que o regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a recuperação contínua e paralela, dependendo dos resultados periódicos e parciais do aluno. Segundo o artigo 3º da deliberação, o projeto educacional de implantação do regime de progressão continuada deve especificar, entre outros aspectos: mecanismos que assegurem a avaliação institucional interna e externa; as avaliações da aprendizagem ao longo do processo, que devem conduzir a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo; atividades de reforço e de recuperação paralelas e ininterruptas ao longo do processo; indicadores de desempenho; contínua melhoria do ensino; articulação com as famílias no acompanhamento do aluno ao longo do processo, entre outras (Deliberação CEE 9/97).

Dessa forma, se observa que a progressão continuada foi um projeto pensado e estruturado como solução institucional para a erradicação dos maiores problemas enfrentados pela escola, os altos índices de reprovação e evasão escolar que sinalizam o percurso para o fracasso escolar. Segundo Ferreira (2006), a principal característica da progressão continuada é a eliminação da reprovação, o que constitui o maior avanço pedagógico proposto pelas políticas públicas em educação no século XX.

Contudo, ressalta-se que, além de diminuir o número de reprovações, o projeto tem como objetivo assegurar a qualidade do ensino, deixando claro que, para o sucesso do regime, a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, refletindo seu

desempenho em um semestre ou em um ano escolar. Entretanto, o que está acontecendo com a implantação desse regime é a exclusão social de alguns estudantes, pois apesar de ter acesso à escola e avançar pelos ciclos, de maneira sutil o sistema nega-lhe o conhecimento cientificamente elaborado.

Dessa forma, apesar de todos os esforços políticos e sociais para a melhoria da qualidade de ensino, podemos verificar, por meio da literatura, que a aprendizagem não vem ocorrendo de forma eficiente para a grande maioria dos alunos, mas que, ao contrário, vem sendo algo sofrido, difícil e desmotivante para uma grande parcela da população escolar. Atualmente o índice de reprovação e evasão escolar é relativamente menor que anteriormente ao sistema de progressão continuada, porém o fracasso escolar pode ser observado por meio do baixo nível de desempenho escolar dos alunos, tanto institucionalmente quanto em nível municipal, estadual e federal, detectado pelas avaliações regulamentadas.

Especificamente neste estudo o desempenho escolar do aluno será avaliado por meio do desempenho em leitura, escrita e matemática, o que se propõe discutir no decorrer do capítulo. Ao considerar a aprendizagem formal, Vieira e cols. (2006) afirmam que a leitura, a escrita e a matemática não conduzem apenas a um saber geral e elementar, mas a uma maior participação na vida civil e uma melhor compreensão do mundo a nossa volta, abrindo, finalmente, ao conhecimento humano básico. Além disso, são a base dos conteúdos trabalhados na instituição escolar, o que faz com que ocupem grande parte do currículo acadêmico e sejam o fundamento das avaliações escolares.

Ao considerar a relevância desse aprendizado no contexto escolar e verificar que as habilidades básicas e necessárias para que a aprendizagem ocorra são numerosas e

complexas, pode-se inferir que a insuficiência nessas habilidades caracteriza-se como um dos principais obstáculos para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar a questão da leitura, escrita e matemática, pode-se inferir que problemas com a alfabetização e o baixo desempenho escolar é uma preocupação de cunho nacional (INEP, 2012), e a identificação precoce de tais problemas é essencial para que a intervenção possa ocorrer.

Nessas áreas concentra-se um grande número de dificuldades escolares. Instituições governamentais e não-governamentais têm se preocupado em identificar o nível de desempenho escolar dos alunos da rede pública de ensino de todo o país. O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP.

O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Desde 2007, os resultados da avaliação do SARESP, em Língua Portuguesa e em Matemática, são passíveis de comparação com aqueles da avaliação nacional (SAEB/Prova Brasil) e com os resultados do próprio SARESP, ano após ano.

A distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência da rede estadual em Língua Portuguesa e Matemática, avaliados pelo SARESP (2010), revelam informações preciosas para se pensar a questão do desempenho escolar. De acordo com os critérios

apresentados por essa avaliação, pode-se classificar o desempenho dos alunos em três níveis.

No nível avançado os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram. O nível suficiente é dividido em duas classificações: no básico os alunos demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente, e no adequado os alunos apresentam domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram. Por último, no nível insuficiente os alunos demonstram domínio precário dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram (SARESP, 2010).

Os alunos avaliados em Língua Portuguesa no 5º ano apresentaram índices de 9,8% para avançado, 70,4% para suficiente, que é dividido em 39,3 no nível básico e 31,1 no nível adequado; e 19,8% para insuficiente. A classificação na matemática mostra que os estudantes do mesmo ano escolar apresentam 8,2% para avançado, 62,8% para suficiente, que é dividido em 37% no nível básico e 25,7% no nível adequado; e 29% para insuficiente (SARESP, 2010).

Esses dados expõem a dificuldade dos alunos nos conteúdos escolares, que são verificados por meio do baixo e básico desempenho escolar em língua portuguesa, que é avaliada pelo conteúdo de leitura e escrita. Os dados revelam que, em língua portuguesa, 59,1% dos alunos estão classificados nos níveis insuficientes ou básico, o que demonstra não possuírem ou possuírem minimamente os conteúdos, competências e habilidades para o ano/série em que estão matriculados. Na avaliação da matemática, o quadro é ainda pior,

pois 66,1% dos alunos estão classificados nos níveis insuficiente ou básico, e apenas 33,9% possuem conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.

Outro dado que merece análise é a questão do desempenho escolar distribuído por ano/série. A estatística do SARESP (2010) revela que o desempenho escolar diminui à medida que se acrescenta escolaridade aos estudantes. Os números mostram que, em língua portuguesa, os alunos do 5º ano do ensino fundamental apresentam a classificação de 9,8% para avançado, 70,4% para suficiente e 19,8% para insuficiente. No 9º ano do ensino fundamental, a classificação se modifica para 1,7% avançado, 69,8% para suficiente e 28,4%, insuficiente. No 3º ano do ensino médio a porcentagem para os níveis avançados e suficientes diminui para dar espaço para o insuficiente, sendo 0,6% avançado, 61,5% suficiente e 37,9% insuficiente.

Na matemática o quadro se repete, e com maior ênfase para a defasagem de desempenho por ano/série escolar. Os alunos do 5º ano apresentam 8,2% para avançado, 62,8% para suficiente e 29% para insuficiente. No 9º ano do ensino fundamental a classificação se modifica, evidenciando piores resultados, encontrando-se 0,8% no nível avançado, 64,3% no nível suficiente e 34,9% no insuficiente. Entretanto, no 3º ano do ensino médio os índices são alarmantes para o desempenho em matemática, evidenciando apenas 0,3% na classificação avançada, 42,1% na suficiente e 57,7% na insuficiente.

Esses dados, além de apontarem para uma situação preocupante, também justificam o presente trabalho, que tem como uma de suas variáveis o desempenho escolar, verificado por meio da avaliação em leitura, com ênfase na decodificação de palavras; em escrita, pela forma de ditado e, na aritmética, pelo cálculo de operações por escrito. A seguir, o trabalho

discute questões relacionadas ao desempenho escolar em cada uma das suas áreas: leitura, escrita e matemática, à luz da psicologia cognitiva e de pesquisas na área.

Leitura

A relevância do aprendizado da leitura é inegável, pois não há teoria nem propostas práticas que neguem a importância do aprender a ler e todas as suas implicações em termos do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A aquisição da leitura é considerada como de extrema relevância aos indivíduos, visto ser uma habilidade requisitada durante todo o período de escolarização e no decorrer de toda a vida. No contexto escolar essa aquisição cresce em importância à medida que se relaciona com a aprendizagem de conteúdos diversos (Carnio & cols., 2011; Ertem, 2010; Ferreira, Martinez & Ciasca, 2010) e com o desempenho de outras disciplinas curriculares (Guidetti & Martinelli, 2007; Moraes & Capellini, 2010).

A aprendizagem da leitura não constitui a aprendizagem de uma nova linguagem. A linguagem auditiva, já conhecida, vai ter que se relacionar com uma linguagem visual que a substitui. Os sinais auditivos (fonéticos) têm agora que corresponder aos sinais visuais (gráficos). A leitura envolve a decodificação dos símbolos gráficos (grafema-letras) e a associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que lhes conferem um significado (Cruz, 1999).

Ler corresponde a um ato de extrema complexidade, envolvendo processos perceptuais, linguísticos, cognitivos, comunicativos e também afetivos. Gomes e Boruchovitch (2005) enfatizam que a leitura não é apenas um processo de pronunciar o texto, mas uma atividade que envolve raciocínio, ou seja, ler é compreender. Ter

competência em leitura significa possuir um repertório de procedimentos estratégicos, saber gerenciar de forma adequada a sua utilização e aplicá-los, de modo flexível, em cada situação.

Com os estudos da psicologia cognitiva, voltados aos processos de leitura, foi possível um mapeamento detalhado das competências que a precedem, acompanham e que a tornam possível. Cruz (1999) destaca, em seu estudo, algumas competências para que o processo da leitura ocorra com eficiência e, entre elas, enfatiza a decodificação de letras e palavras, a correspondência símbolo-som, que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código; a integração visuoauditiva, quando se generaliza a correspondência letra-som e a significação, envolvendo a compreensão por meio de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

Para Citoler (2000), a execução da leitura hábil prediz uma série de operações, que se iniciam com a análise visual dos estímulos escritos para depois se concretizar na compreensão textual. Algumas das causas apontadas para as dificuldades de leitura estão relacionadas a dificuldades na decodificação, confusão a respeito da demanda da tarefa, pobreza de vocabulário, escasso conhecimento prévio, problemas de memória, desconhecimento ou falta de domínio das estratégias de compreensão e estratégias metacognitivas, baixa autoestima e motivação.

Na aquisição da leitura podem ser identificados dois processos fundamentais, o de decodificação e o de compreensão, que têm suas especificidades e somam-se para a formação do leitor competente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu

conhecimento sobre o assunto e de tudo o que ele sabe sobre a língua e que implica decodificação e compreensão.

Ao se pensar a compreensão da leitura, Chen (2009) aponta ser esse um processo de extração e construção de significado por meio da interação e envolvimento com a língua escrita, onde o elemento central é a capacidade do leitor de fazer síntese ou obter ideias principais de um texto. Sem a capacidade de compreender o significado de um texto o leitor não é capaz de fazer inferências, comparar as diferenças entre as seções ou envolver-se no pensamento crítico sobre as ideias textuais.

Outro fator relevante para o desenvolvimento de um leitor eficiente diz respeito à tradição cultural da leitura nos diferentes grupos ou segmentos sociais, às oportunidades de leitura e de acesso a livros e, do ponto de vista escolar, do papel atribuído aos livros e à leitura de uma maneira geral. Algumas variáveis individuais também podem ser apontadas como facilitadoras ou não da aprendizagem da leitura e da formação de leitores, entre elas as características pessoais do aluno, as condições socioeconômicas da família e a própria escola, com suas propostas de ensino e sua forma de abordar a aprendizagem, as quais têm efeitos sobre os alunos visando envolvê-los e motivá-los (Galindo & Sheldon, 2012)

Sabendo-se da complexidade que envolve a leitura, muitos estudos vêm se debruçando sobre esta temática, buscando um conhecimento mais aprofundado sobre as variáveis envolvidas nessa aquisição. As pesquisas nesse campo são diversificadas, tratando de temáticas como: compreensão em leitura (Kim, Wagner & Lopez, 2012; Santos, Sisto & Noronha, 2010), desempenho em leitura e suas relações com o ambiente familiar (Galindo & Sheldon, 2012; Guidetti & Martinelli, 2009), dificuldades na leitura (Capellini, Oliveira

& Pinheiro, 2011; Denton, 2012), alfabetização (Belintane, 2006, Carnio & cols., 2011), entre outras.

Embora se considere que tanto o processo de decodificação quanto o de compreensão sejam extremamente importantes e complementares quando se pensa a leitura, este estudo priorizará a investigação do processo de decodificação, que, segundo Cruz (1999), é entendida como a capacidade de reconhecimento das palavras e o processo pelo qual se extrai delas suficiente informação e, nesse sentido, reportar-se-á a esse conteúdo para elucidação teórica e de pesquisa nesta temática.

O domínio da decodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo e possuir a capacidade tanto para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma pronúncia, isto é, para decodificar com êxito, o indivíduo precisa entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos da leitura de palavras (Citoler, 2000).

De acordo com Dockrell e McShane (2000), as crianças quando aprendem a ler encontram-se na situação em que muitas palavras são novas. Por isso, se apoiam consideravelmente na leitura fonológica, cujo processo na literatura do desenvolvimento da leitura é usualmente chamado de decodificação. Esse processo envolve o reconhecimento da palavra, que pode ser feito reconhecendo-se a palavra inteira como uma unidade ou reconhecendo suas letras componentes. Para Cruz (1999), o reconhecimento das palavras deve ser o objetivo principal das fases iniciais da aprendizagem da leitura e, posteriormente, se converter num processo automático.

Nessa direção, Citoler (2000) evidencia que o objetivo da automatização do processo de decodificação deve-se ao fato de que menos recursos de atenção sejam

dirigidos para as operações de nível inferior e mais sejam utilizados na execução dos processos de nível superior, cuja meta é a compreensão. Portanto, uma parte importante das atividades realizadas pelos alunos nos primeiros anos de escolaridade se dirige para os mecanismos de decodificação de palavras, pois o reconhecimento fluido das mesmas é requisito para o desenvolvimento da leitura.

Para Citoler (2000), a decodificação é como um gargalo que impede o indivíduo de desenvolver a compreensão leitora, de modo que a relação entre ambos os aspectos é assimétrica. Os leitores que não dominam a decodificação se dedicam intensamente à identificação das letras e palavras. Assim, todos os seus recursos de atenção se concentram nessa tarefa e, como os recursos cognitivos são limitados, não conseguem captar o significado global das frases ou do texto. Por isso, a decodificação automática e fluida de palavras é condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão leitora, pois como o sistema cognitivo tem que dedicar recursos para identificar as palavras, não pode dedicar atenção para a construção de significado. Por outro lado, a rapidez e precisão na leitura de palavras não implicam que a compreensão esteja assegurada.

Kawano e cols. (2011) indicam que há vários mecanismos subjacentes à leitura proficiente e que conduzem à adequada compreensão do texto. Dentre estes, a decodificação é considerada fundamental para o reconhecimento automático de palavras, o que permite o funcionamento pleno das funções de alta ordem implicadas na compreensão do texto lido. Segundo as autoras, alterações ou distúrbios da leitura podem advir de déficits na decodificação e/ou de linguagem, que comprometem as questões de compreensão. Os problemas de decodificação são mais frequentes e mais facilmente

identificáveis no início do aprendizado escolar, quando a fluência de leitura é o principal parâmetro de avaliação da competência leitora.

De acordo com a explanação anterior, pode-se verificar a importância da decodificação para a fluência da leitura nas séries iniciais da escolarização. Pesquisas nessa temática têm buscado uma melhor compreensão do processo de decodificação e, dentro desse enfoque, encontram-se estudos voltados para a variável do reconhecimento de palavras, da relação grafema-fonema e para as diferenças entre as práticas pedagógicas de alfabetização. Dentre os estudos que relacionam o reconhecimento de palavras com o melhor desempenho em leitura nas séries iniciais estão os de Perfetti (2007), Lúcio e Pinheiro (2009), Seabra, Dias e Montiel (2012). A literatura revela alguns aspectos que evidenciam diferenças de desempenho em leitura do estudante, quando se avalia a decodificação por meio do reconhecimento de palavras, como a estratégia e a velocidade da leitura, além do método de alfabetização utilizado nas escolas.

A relação dos símbolos gráficos com os sons é outra variável investigada dentro do conceito de decodificação na leitura nas séries iniciais do ensino fundamental (Fusco & Capellini, 2010; Preston & Edwards, 2010). Nessa direção, os estudos destacam que a melhora no vocabulário visual e o treino no reconhecimento de palavras enriquece a relação dos símbolos gráficos com o som (grafema-fonema) e proporciona a melhora nas habilidades de decodificação e, por sua vez, o desempenho escolar na leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para finalizar o conteúdo das pesquisas do tema decodificação em leitura, estudos mostram a relação entre as propostas pedagógicas para a alfabetização e o desempenho em leitura dos alunos (Albuquerque, Morais & Ferreira, 2008; McGeown, Johnston &

Medford, 2012). Essas investigações analisaram o desenvolvimento das habilidades cognitivas de leitura associadas com diferentes tipos de instrução recebida pelo aluno, ou seja, crianças que foram ensinadas a ler pelo método construtivista, que incluiu o reconhecimento de palavras dentro do contexto infantil, e outro grupo, que foi ensinado pelo método fonético, considerando exclusivamente o som das letras e sílabas de palavras desconhecidas. As pesquisas destacam pontos positivos e negativos para cada uma das propostas pedagógicas, revelando qual a melhor utilização de cada uma no contexto educativo.

Visto que, no presente trabalho, o instrumento de avaliação leitura tem como objetivo avaliar o desempenho escolar do aluno em leitura por meio da decodificação de palavras, faz-se indispensável conhecer as pesquisas nessa temática e observar que estas mostram clara relação entre as variáveis, decodificação de palavras e desempenho em leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, justificando a escolha do instrumento. Outra questão avaliada neste trabalho é a escrita, que será tratada a seguir.

Escrita

Juntamente com a leitura, a escrita é o conteúdo mais trabalhado e avaliado no contexto educativo. É uma das manifestações históricas mais antigas da humanidade e apareceu, no início, sob a forma numérica, dada a necessidade de contar os fenômenos da natureza ou o número de animais de um rebanho. A forma não-numérica apareceu bem mais tarde e foi inventada pela leitura, pois na maioria das vezes escrevemos para que alguém leia (Cagliari, 1989).

A invenção da escrita representa um grande marco na história da humanidade, pois, aos poucos, ela foi passando do domínio de poucas pessoas até tornar-se acessível ao público em geral, e hoje torna possível a transmissão de informações e o registro de nossas ideias. A escrita é uma expressão da linguagem oral mediante sinais criados pelo homem, que permite representar a memória coletiva religiosa, científica, política, artística e cultural das diversas sociedades. De acordo com Cruz (1999), sendo a escrita uma aquisição relativamente recente da humanidade, a linguagem expressiva é a forma de linguagem que mais tempo levou (filogeneticamente) e leva (ontogeneticamente) a ser adquirida pelo homem.

Como sugere Citoler (2000), para escrever é necessário integrar diferentes operações cognitivas, como a intenção da escrita, a formulação de ideias com recurso a linguagem interna, a chamada das palavras à consciência, colocação das palavras segundo regras gramaticais, codificação, mobilização dos símbolos gráficos equivalentes aos símbolos fonéticos, chamada dos padrões motores e praxia manual da escrita.

Ampliando as considerações anteriores, Cruz (1999) aponta que, para a aquisição da escrita, é necessária a utilização, pelo aluno, de estratégias cognitivas e metacognitivas, com o intuito de se ajustar às exigências pedidas. O processo afetivo também se destaca no aprendizado da escrita, indicando que a estabilidade emocional, o autoconceito e a motivação se relacionam diretamente à aprendizagem. Além desses, os aspectos sociais e culturais são relevantes para se compreender essa construção, visto que quem não aprende a ler e escrever dificilmente chegará a uma autonomia pessoal e não terá acesso a obras e veículos de comunicação como jornais e revistas, que complementam a cultura do ser humano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) divulgam que as pesquisas na área da aprendizagem da escrita mostram que aprender a escrever envolve processos paralelos, os quais possibilitam compreender a natureza do sistema de escrita da língua, seus aspectos notacionais e discursivos, ou seja, o funcionamento da linguagem que se usa para escrever. Ressalta-se, ainda, que é possível grafar palavras sem saber produzir textos, que o domínio da escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita e que esta não é o espelho da fala. A conquista da competência na escrita torna-se possível quando ela é compreendida como um processo cuja meta é a descoberta da intenção comunicativa.

Os processos de construção da escrita são abordados pela literatura sob diferentes enfoques, como programas educativos em escrita (Andriga, Glopper & Hacquebord, 2011; Rios, 2005; Schiavoni, 2009), desempenho em escrita e relações com o ambiente familiar (Aguena, 2010; Baggio, 2010; Bradley, McKelvey & Mansell, 2011), relação entre escrita e conteúdos escolares (Guidetti & Martinelli, 2007, Mateos & cols., 2011), dificuldades de aprendizagem na escrita (Bartholomeu, Sisto & Rueda, 2006, Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003, Jimenez & cols., 2011), desempenho em escrita e aspectos emocionais (Lee, 2013, Paiva & Boruchovitch, 2010, Martinelli e Genari, 2009), entre outros.

Assim como na leitura, em que se distinguem os processos de decodificação e compreensão, na escrita também se pode diferenciar a codificação de palavras mediante signos escritos e a composição escrita. A fim de avaliar a questão da escrita, Silva e Spinillo (2000) destacam duas principais áreas de interesse que caracterizam os estudos nessa área. A primeira focaliza os diferentes sistemas de escrita, sua natureza, os aspectos notacionais, o desenvolvimento na aquisição de um dado sistema, a codificação. A segunda

área relaciona-se à escrita de unidades linguísticas maiores do que palavras e frases, focalizando o discurso, o texto e seus gêneros, a composição escrita.

Ao se pensar no desenvolvimento da escrita, Citoler (2000) discorre sobre os processos psicológicos implicados nessa produção. Inicialmente, aborda a escrita de palavras, em cujo processo o indivíduo converte uma sequência fonológica em grafemas que a representam, intervindo com mecanismos específicos de escrita para obter a forma ortográfica correspondente. Além disso, interferem também na construção da escrita os processos motores que indicam a forma, a direção, a sequência e o tamanho das letras, assim como a coordenação grafomotora fina que determina seu traçado.

Por último, a autora discorre sobre os modelos que explicam sua composição escrita, ou seja, a construção do texto. Até os anos 70, predominaram os modelos por etapas, que tiveram grande aceitação entre os professores, mas que, segundo Citoler (2000), apresentam alguns problemas. Centram-se sobre todo o desenvolvimento do texto, do produto, sem prestar atenção nos processos internos do escritor. Por outro lado, sua linearidade ignora as interações entre as diferentes fases. Após os anos 80, esse modelo foi substituído pelo modelo cognitivo, que tenta explicar os processos que levam à escrita do texto, suas operações, estratégias e conhecimentos que interagem entre si. O estudo de Schiavoni (2009) revela que, a partir dessa óptica, muitas pesquisas têm realizado investigações com diferentes metodologias para elucidar quais são os melhores determinantes do processo de composição da escrita.

Assim como na leitura, o processo da escrita compreende componentes diferenciados, que são relevantes para sua construção. Entretanto, este trabalho terá como foco a avaliação do desempenho da escrita por meio da escrita de palavras isoladas, sob a

forma de ditado, que compreende a codificação de palavras mediante signos escritos, e reportar-se-á a esse conteúdo para elucidação teórica e de pesquisa nesta temática.

Cruz (1999) aborda o ditado de palavras como parte do sistema cognitivo intersensorial de conversão auditivo-motor (conversão de fonemas em grafemas). Assim, a escrita de palavras ditadas segue um percurso para sua finalização. Inicialmente parte da análise acústica dos sons, por meio da qual são identificados os fonemas que compõem as palavras, para depois se produzir um reconhecimento e ativação das respectivas palavras. Nessa direção, Dias e Ávila (2008) ressaltam que a escrita de palavras engloba saber a que sons as letras correspondem, estabelecer correspondências quantitativas, identificar a posição da letra dentro da palavra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diversas letras.

Num segundo momento, de acordo com Cruz (1999), para um bom desempenho na escrita de palavras ditadas, é necessário que ocorra a extração do significado da palavra. Segundo Paolucci e Ávila (2009), a maior familiaridade com o item escrito depende de conhecimento prévio infantil, mas ainda não se sabe o quanto arraigado deve ser esse conhecimento para influenciar o desempenho na escrita.

Após a extração do significado da palavra, o sistema cognitivo intersensorial de conversão auditivo-motor (conversão de fonemas em grafemas) ativa a forma ortográfica da escrita. De acordo com Rosa, Gomes e Pedroso (2012), após o entendimento do princípio alfabético de escrita, a criança se depara com um novo desafio, ou seja, a aprendizagem das regras ortográficas.

De acordo com os autores, inicialmente a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema. Aos poucos a criança passa a compreender

que as relações grafofônicas das palavras não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra), começando a problematizar a grafia das palavras. Escrever ortograficamente exige da criança diferentes níveis de conhecimento e habilidades cognitivas, que dependem de representações sobre escrita e ortografia, ou seja, ortografar pressupõe a tomada de consciência da grafia e resulta de um percurso metalinguístico, que se reflete na capacidade de expressar verbalmente essas representações.

Para finalizar, a forma ortográfica passa ao armazém grafêmico e iniciam-se os processos motores. Depois de encontrados os grafemas, torna-se indispensável traduzi-los em movimentos. Assim, são necessários processos motores, comprovando que os padrões motores das letras e dos seus alógrafos (distintas formas que podem apresentar os grafemas ou as letras) estejam armazenados na memória de longo prazo. Além disso, é necessária a coordenação grafomotora fina para dirigir o traço e a inclusão de aspectos como o respeito pelas margens (Citoler, 2000). É necessária a utilização de todos esses aspectos para finalizar o processo da escrita de palavras.

Diante dessa explanação pode-se inferir que a codificação escrita parece ser a de maior complexidade para o domínio da alfabetização e para as aprendizagens posteriores, como a composição escrita (Dias & Ávila, 2008). Observa-se ainda que a escrita de palavras ditadas requer um conjunto de habilidades complexas, que exigem dos indivíduos a utilização de diferentes processos cognitivos e motores.

Pesquisas nessa temática têm buscado uma melhor compreensão do processo de codificação escrita, e os temas de destaque que se relacionam com o desempenho escolar em escrita são a ortografia e as dificuldades de aprendizagem na escrita. A avaliação do

desempenho na escrita por meio da ortografia é tema de pesquisa de diferentes pesquisadores (Capellini & cols., 2012; Manzano, Sanz & Chocano, 2008; Rosa, Gomes & Pedroso, 2012), cujos resultados mostram que ter um aprendizado adequado, ou seja, que possibilite a elaboração da codificação da escrita, que significa saber identificar quais fonemas compõem as palavras e depois produzir um reconhecimento e ativação das respectivas palavras, possibilita, posteriormente, uma melhor compreensão do processo ortográfico, com tendência a diminuição progressiva dos erros com o aumento da escolaridade, o que evidencia o funcionamento normal de desenvolvimento da escrita infantil.

Além da ortografia, muitos estudos discutem esse tema sob a perspectiva das dificuldades de aprendizagem, e tanto pesquisas nacionais (Germano & cols., 2011; Lima, Salgado & Ciasca, 2011; Oliveira, Cardoso & Capellini, 2012) quanto internacionais (Marjorie, 2012; Mishra, Pandey & Srinivasan, 2011; Wolbers, Dostal & Bowers, 2012) que buscaram avaliar as habilidades de escrita em crianças com dificuldades de aprendizagem revelam que esses alunos demonstraram menor competência do que alunos sem dificuldades de aprendizagem, no que diz respeito às tarefas cognitivas que envolvem o processo de escrita, como a identificação dos fonemas que compõem a palavra, o reconhecimento da palavra e, por fim, a ortografia correta para a grafia da palavra.

Tendo em vista que no presente trabalho o instrumento de avaliação da escrita tem como objetivo avaliar o desempenho escolar do aluno mediante a codificação escrita de palavras por meio do ditado, torna-se importante conhecer as pesquisas nessa temática e pode-se observar que essas mostram clara relação entre as variáveis codificação de palavras escritas e desempenho escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, justificando a

escolha do instrumento. Para compor a avaliação do desempenho escolar, o próximo tópico discorrerá sobre o desempenho em aritmética, avaliado pelo cálculo de operações escritas, último constructo do desempenho escolar investigado neste trabalho.

Matemática

A matemática, juntamente com a leitura e a escrita, constitui o instrumento básico de aprendizagem para as crianças dos primeiros anos escolares. O conhecimento matemático permite ao sujeito desenvolver-se não somente no âmbito escolar, mas também em diversas situações da vida cotidiana. Portanto, a preocupação com a aprendizagem matemática é plenamente justificada, levando-se em conta a importância dessa habilidade básica para o funcionamento produtivo na sociedade, fortemente influenciada pelo progresso tecnológico.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) enfatizam a matemática no ensino fundamental como componente indispensável na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza, cada vez mais, conhecimentos científicos e recursos tecnológicos dos quais os cidadãos devem se apropriar. Dessa forma, a matemática deve estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.

A matemática, surgida na antiguidade por necessidade da vida cotidiana, converteu-se em um imenso sistema de variadas e extensas disciplinas. Em sua origem constitui-se a partir de uma coleção de regras isoladas, decorrentes da experiência e diretamente conectadas com a vida diária (BRASIL, 2001).

Desde os anos 70, a psicologia cognitiva, com investigações de demandas cognitivas, tem pesquisado questões relacionadas à matemática, avaliando quais estratégias os sujeitos utilizam para a realização do cálculo e resolução de problemas aritméticos. Atualmente, essa teoria concebe que a competência matemática segue um processo de construção lento e gradual, indo do concreto e específico ao abstrato e geral, no qual os conhecimentos vão se integrando parcial e gradualmente até que se constitui a habilidade global matemática (Cruz, 1999).

O estudo da matemática tem sido abordado na literatura sob diferentes enfoques, englobando os aspectos emocionais e familiares (Beilock & cols., 2010; Cervini & Gosende, 2008; Miranda & cols., 2012), avaliação (Nuria & Guillermo, 2007; Rodrigues, Guassi & Ciasca, 2010; Rodrigues, Rios-Neto & Pinto, 2011), desenvolvimento infantil (Stursa, Queiroz & Enumo, 2010), dificuldades de aprendizagem (Cawthon & cols., 2012, Rosso & Dorneles, 2012, Silva & Santos, 2011), metodologia do ensino matemático (Hunter, 2012, Favero, 2011) e a compreensão leitora e a matemática (Comério, 2012, Österholm, 2006).

Do ponto de vista educativo, é importante conhecer quais são as habilidades matemáticas básicas que as crianças devem aprender para orientar o ensino. Para Citoler (2000), a habilidade matemática se divide em uma série de sub-habilidades, entre as quais se destacam a noção numérica, o cálculo, a resolução de problemas, a estimativa, entre outros conceitos de medidas e noções de geometria. Do ponto de vista da psicologia cognitiva, interessa estudar os processos cognitivos presentes a cada uma dessas aprendizagens.

Cruz (1999) mostra que, entre as várias categorias, a psicologia cognitiva tem-se interessado fundamentalmente pelos processos subjacentes de três componentes da sequência evolutiva da competência matemática, que são a noção elementar de número ou numeração, a realização de operações ou cálculo e a resolução de problemas.

Ao se pensar a questão da resolução de problemas, Comério (2012) enfatiza que esta habilidade matemática é um importante componente no desenvolvimento do currículo no ensino fundamental, pois oferece um contexto no qual os diversos significados das operações aritméticas podem ser desenvolvidos. De acordo com Brito (2006), a resolução de problemas é um processo complexo, que se inicia quando o sujeito se defronta com uma determinada situação e necessita buscar alternativas para atingir uma meta. É, portanto, uma situação geradora de um processo por intermédio do qual o aprendiz vai combinar, na estrutura cognitiva, os conceitos, princípios, procedimentos, técnicas, habilidades e conhecimentos previamente adquiridos que são necessários para encontrar a solução com uma nova situação que demanda reorganização conceitual cognitiva.

Para Citoler (2000), a resolução de problemas constitui o último objetivo do ensino da matemática e, num sentido lato, de todo o ensino, pois exige a compreensão do enunciado, para a qual é necessário um alto grau de destreza na leitura, adequada compreensão verbal e o estabelecimento de relações lógicas necessárias na ordem adequada, além da precisão do cálculo.

Sem desconsiderar a resolução de problemas no aprendizado da matemática, visto ser o objetivo final de seu ensino, o foco de interesse deste estudo é verificar o desempenho dos estudantes com base em cálculos numéricos representados de forma escrita e que se denominam aritmética. De acordo com Raad, Pimentel e Almeida (2008), a palavra

“aritmética” deriva do grego *arithmós*, que significa “quantidade” ou “número”, e tem como finalidade estudar as propriedades dos números e as operações que com eles se podem realizar. Ela faz parte da matemática, ciência que é mais geral e envolve, além da aritmética, outras áreas, como álgebra, geometria e trigonometria. A aritmética, portanto, se define como um ramo da matemática que trata de determinadas operações sobre numerais, como a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão.

Com o intuito de conhecer as habilidades necessárias para realização do cálculo numérico, que será avaliado nesta pesquisa, apresentar-se-ão conceitos teóricos e pesquisas sobre o assunto. Considerando que a aprendizagem da matemática é um processo construtivo no qual os conhecimentos vão se integrando, faz-se necessário, para discutir a aprendizagem do cálculo, falar inicialmente sobre a noção de número.

Dockrell e McShane (2000) evidenciam que as crianças conseguem fazer certos julgamentos baseados em numerosidade muito antes de aprenderem qualquer coisa sobre os números. Isso mostra que são sensíveis à quantidade e às diferenças de quantidades como propriedades básicas dos objetos, o que consiste em um ponto de partida para os futuros julgamentos numéricos. De acordo com Cruz (1999), quando as crianças chegam à escola já possuem uma série de sistemas matemáticos bem desenvolvidos, ou seja, já aprenderam a contar oralmente e utilizam uma série de estratégias para resolver problemas.

Esse conhecimento inicial é o ponto de partida para as futuras aquisições aritméticas, ou seja, para o próximo passo, que é a construção da noção de número. Para desenvolver a noção do número, Citolier (2000) destaca cinco habilidades que precisam ser dominadas inicialmente pelas crianças, pois são a base para a compreensão das operações aritméticas. A primeira habilidade é a noção de correspondência biunívoca entre os

números e os objetos, o que implica o conhecimento de que cada objeto de um conjunto corresponde a um só número. A segunda é a ordenação estável, pois se os nomes dos números seguem uma ordem estável e fixa, a associação dos números aos objetos que se contam deve realizar-se na mesma ordem.

A seguir deve-se desenvolver a noção de cardinalidade, ou seja, o último número que se aplica ao contar uma série de objetos é o que indica o número de objetos desse conjunto. Abstração é a próxima habilidade, que significa compreender quais são os objetos e fenômenos que são enumeráveis e, finalmente, a irrelevância da ordem que se refere ao caráter arbitrário da associação de um número com um objeto, já que a posição do objeto na sequência não é importante (Citolier, 2000).

Assim, a capacidade de contar se consolida e torna-se automática, e em seguida as crianças dão-se conta de que o termo numérico que se segue a outro, significa “mais” que o anterior e assim por diante, o que dá lugar a comparação de magnitudes e relação de equivalência. Para finalizar, a literatura destaca a importância de utilizar como ponto de partida o conhecimento informal que as crianças já têm sobre essas questões e a manipulação de materiais concretos que facilitem a compreensão do sistema numérico (Citolier, 2000, Dockrell & McShane, 2000, Gilmore, McCarthy & Spelke, 2010).

A partir das experiências de contar, as crianças vão elaborando uma série de conceitos aritméticos básicos ou operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Para Citolier (2000), na aprendizagem das operações ou cálculo numérico são assinaladas sub-habilidades particularmente relevantes. Está envolvida nessa aprendizagem uma série de conceitos básicos (como, por exemplo, muito e pouco/ mais e menos, o conceito de número, seu uso e sentido, as diferentes ordens de unidades e o valor posicional dos

números nos vários dígitos). As crianças constroem parte dessa aprendizagem por meio de experiências informais e manipulação de objetos, aplicando a numeração em suas experiências no mundo real e, paralelamente, em suas experiências escolares, desde a etapa infantil.

As combinações numéricas têm importante papel no desenvolvimento das habilidades aritméticas do cálculo (por exemplo, $2+2=4$, $3 \times 4=12$, $6-3=3$, $6:2=3$) e devem ser praticadas e automatizadas, visto que seu uso constante facilita a aprendizagem dos algoritmos e da resolução de problemas. Os algoritmos são procedimentos de cálculos compostos por uma sequência ordenada de passos que permitem chegar à solução correta das operações com multidígitos (Citoler, 2000).

Também interessados no domínio por estudantes das habilidades numéricas necessárias para a realização do cálculo aritmético, Raad, Pimentel e Almeida (2008) afirmam que esse processo implica a posse da noção de números, o que capacitaria o indivíduo para enfrentar as demandas aritméticas do contexto escolar. Nessa direção, Silva e Santos (2011) corroboram enfatizando que o processamento numérico – definido como o entendimento da natureza dos símbolos numéricos e de suas quantidades e a sua produção numérica, isto é, a escrita, leitura e contagem de números ou objetos – propicia a aquisição de uma série de propriedades numéricas, as quais subsidiam o cálculo.

Ao considerar que as crianças constroem parte da aprendizagem da aritmética por meio de experiências informais e manipulação de objetos, paralelamente a suas experiências escolares, Gilmore, McCarthy e Spelke (2010) mostram que se podem usar capacidades numéricas, não-simbólicas, para executar aproximações simbólicas de cálculos, como adição e subtração, antes da aprendizagem da aritmética formal.

Diante dessa explanação, pode-se inferir que o cálculo aritmético parece ser fundamental quando se destaca a aprendizagem das habilidades matemáticas. Observa-se ainda que, para a realização dos cálculos numéricos, é necessária a utilização, pelas crianças, de um conjunto de habilidades complexas, que exigem dos indivíduos a utilização de diferentes processos cognitivos.

Pesquisas nessa temática têm buscado uma melhor compreensão do cálculo numérico, estudando essa variável relacionada ao desempenho escolar em matemática. Dentre os estudos encontrados que investigam a correlação dessas variáveis, estão os de Raad, Pimentel e Almeida (2008), Golbert e Salles (2010) e Campos e cols. (2013), que avaliaram o desempenho escolar na aritmética dos alunos do ensino fundamental, com provas que investigam conteúdos de escrita de sequências numéricas, relação maior-menor, cálculos escritos e orais envolvendo as quatro operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão, e problemas matemáticos.

Os resultados dessas pesquisas mostram que a pontuação dos alunos se situa abaixo da média, o que pode significar problemas no aprendizado da matemática, ou seja, os alunos que têm maior dificuldade para a realização do cálculo aritmético não possuem a compreensão do processamento numérico definido como o entendimento da natureza dos símbolos numéricos e de suas quantidades e a sua produção numérica, isto é, a escrita, leitura e contagem de números ou objetos, as quais subsidiam o cálculo (Campos & cols., 2013, Golbert & Salles, 2010, Raad, Pimentel & Almeida, 2008).

Outra variável investigada busca explicar as relações entre o cálculo numérico e as dificuldades de aprendizagem matemática (Silva & Santos, 2011; Zhang, Xin & Si, 2013) evidenciando que crianças com dificuldades na aritmética exibiram escores mais baixos que

as sem dificuldades aritméticas na memorização de sequência numérica, no cálculo mental e na resolução de problemas. Os resultados mostram, ainda, que alunos com dificuldades na aritmética têm um atraso significativo na consolidação dos sistemas numéricos simbólicos e na aquisição do pensamento aritmético. Contudo os estudos revelam que mudanças nas estratégias de ensino e de formas na avaliação do desempenho matemático dos alunos podem ajudar as crianças a adotarem estratégias mais avançadas de raciocínio e, conseqüentemente, melhorar o desempenho escolar.

No que se refere ao desempenho na aritmética, considera-se que, assim como na leitura e escrita, a construção pelo aluno requer diversas habilidades cognitivas (a noção numérica, o cálculo, a resolução de problemas, entre outras) e sociais (experiências informais), que embora atuem simultaneamente no aprendizado e no desempenho acadêmico satisfatório, são estudadas isoladamente como forma de viabilizar os estudos empíricos.

Tomando por base a problematização anterior, o presente estudo pretende avaliar a motivação, o desempenho escolar em leitura, escrita e aritmética, e a percepção de estudantes do ensino fundamental sobre o suporte familiar recebido, visto serem essas variáveis afetivas, cognitivas e sociais, formando a concepção triádica de Bandura (1977), essenciais à aprendizagem escolar. Portanto, o próximo capítulo apresentará o conteúdo teórico e empírico referente à temática da motivação relacionado às demandas escolares.

CAPÍTULO 2

MOTIVAÇÃO ESCOLAR: ASPECTOS TEÓRICOS E PESQUISAS

Desde o nascimento, o ser humano apresenta interesse e curiosidade, exibindo uma prontidão para aprender e explorar. Esta tendência motivacional é natural, sendo um elemento primordial para seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. De acordo com Ryan e cols. (2011), a motivação implica a energia e a direção da ação. Não há simplesmente nenhuma mudança sem movimento e sem motivação, não há movimento.

Para Lima (2000), a motivação não é algo que possa ser diretamente observado, portanto, inferimos a sua existência observando o comportamento dos indivíduos. Um comportamento motivado caracteriza-se pela energia nele gasta e por estar dirigido para um objetivo ou meta. Uma pessoa é motivada por uma variedade de fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que se empenha.

Uma pessoa que se sente sem impulso ou inspiração para agir é caracterizada como desmotivada; assim, ser motivado significa ser movido para fazer algo ou ativado em direção a um fim. Estudiosos da motivação se deparam com a diversidade de questões presente nessa temática, ou seja, se questionam sobre a quantidade e a qualidade de motivação necessária a cada tipo de tarefa que o sujeito realiza. As teorias da motivação refletem sobre esses aspectos evidenciando a motivação como um fenômeno unitário e demonstram que as pessoas têm não apenas quantidades diferentes, mas também diferentes orientações motivacionais, que dizem respeito às atitudes e objetivos que dão origem à ação subjacente, isto é, trata-se do porquê das ações (Deci & Ryan, 2008).

O conceito de motivação pode ser aplicado em todos os contextos de atuação do ser humano, mas o objetivo deste trabalho é explorá-lo no contexto educacional, pois, se o motivo é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação para atingir um objetivo e finalizá-lo, indiscutivelmente é primordial nas ações educacionais. Como refere Bzuneck (2009), a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade com outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Segundo o autor, pesquisas realizadas nas últimas décadas constatarem que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos e, nos últimos anos, as investigações sobre a motivação para a aprendizagem e os fatores relacionados ao desempenho escolar têm sido revistos por educadores e psicólogos.

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, desprendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seu desempenho, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios. Dessa forma, o constructo motivação torna-se uma variável de destaque nos estudos em educação.

Entretanto, embora possa ser desejável, não se pode contar ainda com uma teoria geral compreensiva nem da motivação humana nem mesmo da motivação do aluno. O que existe hoje são diversas abordagens que focalizam, cada qual a seu modo, algum constructo ou dinâmica em função de determinadas suposições filosóficas (Bzuneck, 2009). Nas duas últimas décadas, segundo revisão de Bzuneck (2009), constata-se um aumento considerável

de estudos específicos sobre a motivação para a aprendizagem escolar provenientes de teorias contemporâneas, tal como a sociocognitivista, tendo a sala de aula, com sua complexidade e diversidade de elementos, como o principal local de pesquisa.

De acordo com Miranda (2009), dentro do paradigma sociocognitivista a motivação reporta-se a um conjunto de pensamentos e percepções que, tradicionalmente, estavam associados com a inteligência e a cognição. Nesse sentido, entende-se agora a motivação como um constructo multifacetado (cognições, sentimentos e afetos) no seu desenvolvimento e formas de expressão. Assim, os modelos teóricos que se situam dentro desse paradigma valorizam os processos psicológicos internos para explicar as razões do aprender (metas ou objetivos de realização), as crenças acerca das causas do êxito ou fracasso (atribuições causais), as expectativas e as percepções de competência, ou as capacidades de autorregulação e controle, enquanto fatores importantes na explicação da conduta motivada.

Nessa direção, produtivas linhas de pesquisa têm focalizado sobremaneira diferentes cognições e se debruçado sobre seu estudo, destacando duas teorias no estudo contemporâneo da motivação, a Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Autodeterminação (Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2012). Ambas buscam a compreensão dos motivos ou razões pelas quais um estudante se dedica ou realiza alguma atividade, e a Teoria da Autodeterminação será a utilizada nesse estudo.

No caso da Teoria das Metas de Realização, as metas seriam a expressão dos muitos propósitos do envolvimento do aluno na tarefa, referem-se aos propósitos que um indivíduo espera alcançar. Trata-se de um conjunto de crenças, atribuições e afetos que influenciam a forma como o indivíduo se engaja nas atividades escolares (Accorsi, Bzuneck &

Guimarães, 2007; Bipp, Steinmayr & Spinath, 2012; González & cols., 2012; Liem & cols., 2012; Zambon & Rose, 2012; Zenorini, Santos & Monteiro, 2011). De acordo com Bzuneck (2009), tem sido mais intensa, nestes últimos 20 anos, a pesquisa em torno de duas principais metas de realização, a meta aprender e a meta *performance*, às quais se agregam estudos sobre estruturas competitivas ou cooperativas em classe, bem como sobre a relação entre as recompensas externas e a motivação intrínseca.

Para completar o esquema acima exposto, apresenta-se o estudo de Stipek (1998), que focalizou mais tópicos motivacionais que considera relevantes para o contexto escolar. Esses tópicos representam constructos, ou variáveis psicológicas, ou ainda grupos de variáveis, que se constituem em linhas de pesquisas e, em certos casos, em teorias propriamente ditas. Dentre os tópicos, a autora destaca o reforçamento positivo e as cognições (expectativa de controle, crenças de autoeficácia e atribuições causais).

Além disso, para Martinelli e Sisto (2011), as teorias sociocognitivas da motivação para a aprendizagem não são vistas como descritoras de traços de personalidade do indivíduo, sendo, portanto, a conduta motivo passível de mudança, com relação à orientação motivacional, que pode se diferenciar de intrínseca para extrínseca. Nessa direção, Gilett, Vallerand e Lafrenière (2012) discutem o papel da motivação intrínseca e extrínseca nos resultados educacionais, evidenciando que a intrínseca foi encontrada como facilitadora da aprendizagem conceitual e desempenho escolar, e a extrínseca, relacionada a resultados inferiores no contexto escolar.

Tendo como base a teoria sociocognitiva, este estudo priorizará a investigação da orientação motivacional intrínseca e extrínseca reportando a esse conteúdo para elucidação teórica e de pesquisa nessa temática. Ao considerar a motivação intrínseca e extrínseca,

observa-se que o aluno pode ser motivado para aprender um novo conjunto de habilidades porque entende sua potencial utilidade ou valor, ou porque suas habilidades de aprendizagem lhe renderão uma boa nota e os privilégios que isso proporciona. Esses exemplos revelam que não apenas a quantidade de motivação pode variar de indivíduo para indivíduo, mas também a natureza e o foco da motivação, que é evidenciado pelo tipo de orientação motivacional utilizado em cada situação.

Deci e Ryan (1985), interessados em conhecer mais acerca do tipo de orientação e das condições geradoras da mesma, propuseram a Teoria da Autodeterminação – TAD, que será utilizada neste estudo, pois é a base teórica do instrumento utilizado para investigar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos participantes desta pesquisa. A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan na década de 70 do século XX, focaliza as tendências naturais humanas para o crescimento, desenvolvimento e bem-estar no processo de interação com as condições socioculturais.

Na Teoria da Autodeterminação podemos distinguir entre diferentes tipos de motivação baseados nos diferentes motivos ou objetivos que dão origem a uma ação. A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é intrinsecamente interessante ou agradável; e a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque isso leva a um resultado externo. Além desses dois tipos de motivação, Deci e Ryan (2008) sugerem que há um terceiro tipo de conceito motivacional que ajuda a compreender o comportamento dos alunos, ou seja, “amotivation”. Alunos sem motivação não são intrinsecamente nem extrinsecamente motivados, mas atribuem a causa de seus comportamentos a incontroláveis razões, conduzindo ao baixo rendimento escolar.

De acordo com a TAD (Deci & Ryan, 2008), os comportamentos humanos baseiam-se na satisfação de necessidades psicológicas fundamentais de autonomia, competência e pertencimento. Os autores teorizam que comportamentos autônomos e intrinsecamente motivados são intencionais e direcionados para realizar um objetivo ou satisfazer uma necessidade psicológica. Ao contrário, comportamentos controlados pela motivação extrínseca são regulados em direção à conformidade por forças exteriores e não por escolha pessoal. Os autores alegam que a motivação é contextual e pode mudar ao longo do tempo, dependendo da percepção do indivíduo de suas habilidades, dos poderes conferidos a ele e do estilo do professor.

Segundo Deci e Ryan (2008), a necessidade de autonomia está vinculada ao desejo de se autogovernar, organizar sua própria experiência e comportamento e integrá-los ao seu *self*. A necessidade de competência é a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com o seu meio, o que favoreceria o desenvolvimento e a aprendizagem de algumas capacidades, pois quando se estabelece o sucesso sobre alguma tarefa, experimenta-se um sentimento positivo que permite que a gratificação seja inerente à própria atividade. Já a necessidade de pertencimento está ligada ao fato de o ser humano necessitar manter vínculos emocionais e interpessoais com pessoas significativas. Esses três aspectos da motivação intrínseca são integrados e interdependentes, o que faz com que o fortalecimento ou satisfação de um reforce os demais. Para os autores, a orientação motivacional intrínseca é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando o potencial positivo da natureza humana.

A orientação motivacional intrínseca pode ser considerada como uma tendência inata e natural dos seres humanos e é um elemento crítico para o desenvolvimento

cognitivo, social e físico, pois é por meio de sua ação diante de diversificados interesses que há crescimento de conhecimentos e habilidades. As inclinações ao interesse pela novidade, ativando o assimilar, a criatividade e as habilidades, não é limitado à infância, mas é uma característica importante da natureza humana que afeta o desempenho, a persistência e o bem-estar em diferentes épocas da vida (Deci & Ryan, 2008).

Próspero, Russel e Gupta (2012), baseados na TAD, descrevem a motivação intrínseca como o resultado da tentativa do indivíduo para encontrar desafios que são adequados a suas competências e são realizados para o prazer da atividade em si, ausentes de recompensas externas. Guimarães (2009) destaca que a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação e, sobretudo, com ausência de constrangimentos externos ou internos.

No contexto escolar, de acordo com Guimarães, Bzuneck, Sanches (2002), uma maior satisfação é gerada quando o aluno se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, podendo, assim, facilitar sua aprendizagem e o seu desempenho acadêmico. O aluno motivado intrinsecamente opta por atividades que possibilitam o aprimoramento de suas habilidades e de seus conhecimentos, busca novas informações, tenta organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios e procura aplicá-lo a outros contextos. Além disso, demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos ante novas situações de aprendizagem, na maioria das vezes completando as tarefas escolhidas e mostrando-se satisfeito em realizá-las. Nas palavras de Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca tem emergido como um fenômeno importante para educadores, uma fonte natural

de aprendizagem e de realização, que pode ser sistematicamente catalisada ou prejudicada por práticas inadequadas dos professores.

Embora a motivação intrínseca exista dentro dos indivíduos, ela é mantida e pode ser observada na relação entre indivíduos e suas atividades. As pessoas são intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras. A literatura ora traz a motivação intrínseca vinculada a uma tarefa interessante, ora a define como a satisfação pessoal ao realizar determinada tarefa (Deci & Ryan, 2008).

Ao discutir a relação entre a motivação intrínseca e as atividades propostas para o sujeito, Roth e cols. (2009) revelam a importância da motivação intrínseca no contexto escolar, evidenciando que o aluno motivado intrinsecamente envolve-se com a atividade, pois ela em si é interessante, reflete sentimentos de escolha, leva a comportamentos exploratórios e flexíveis, visto que a experiência de escolha permite à criança liberdade de adotar uma postura mais aberta e confiável.

Os autores da TAD (Deci & Ryan, 1985, 2008, 2012; Ryan & Deci, 2000), assim como estudiosos brasileiros da área (Boruchovitch, 2008; Martinelli, 2008, Martinelli & Sisto, 2011, Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2011), têm utilizado como medida para avaliar a motivação intrínseca, em relação à aprendizagem escolar, a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas – mesmo diante de dificuldades – o tempo despendido no desenvolvimento da atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de selecionar aquela atividade particular e, finalmente, a combinação de todas as variáveis apontadas. Outra abordagem comum para a medição da

motivação intrínseca é o uso de autorrelatos de interesse e apreciação de atividades específicas.

No sentido oposto da orientação motivacional intrínseca está a extrínseca, que deve ser considerada diante da influência do meio físico e social sobre o comportamento humano. Em face dessas influências, o indivíduo busca atender a pressões e comandos de outras pessoas com o intuito de demonstrar competência e habilidades, salientando a orientação motivacional extrínseca. Baseados na Teoria da Autodeterminação, Próspero, Russel e Gupta (2012) se referem aos comportamentos regulados por recebimento de recompensas, evitar a punição e a pressão interna que gera culpa como motivação extrínseca. Completam afirmando que essa orientação motivacional está relacionada à satisfação de necessidades de autoestima. A maioria das atividades desempenhadas pelas pessoas são extrinsecamente motivadas, especialmente na infância, quando a liberdade de escolha está cerceada por funções que exigem dos indivíduos realizar tarefas e demandas sociais impostas.

No contexto escolar, a motivação extrínseca é uma construção que se refere a atividades com a finalidade de resultado externo. Comportamentos extrinsecamente motivados não são inerentemente interessantes, mas são frequentemente solicitados. Contudo, o principal motivo que leva os alunos e as pessoas em geral a responderem a essas solicitações são as avaliações das pessoas importantes de seu contexto, como professores, familiares, amigos, entre outros (Ryan & Deci, 2000). Alunos extrinsecamente motivados acreditam que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como elogios ou prêmios, e, portanto, buscam uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou receber recompensas e elogios, além de evitar problemas como a punição.

Dado que muitas das atividades educacionais previstas nas escolas não são projetadas para ser intrinsecamente interessantes, a questão central diz respeito a como motivar os alunos para a valorização interna de tais atividades, descartando a pressão externa. Esse problema é descrito pela TAD (Ryan & Deci, 2000), que entende que as atividades escolares deveriam promover a interiorização e a integração dos valores e normas comportamentais. Os autores definem internalização como o processo de tirar um valor ou regulamento das atividades realizadas, e a integração é o processo pelo qual indivíduos transformam esse regulamento em seu, como conteúdo interiorizado.

Embora se tenha destacado a dicotomia empregada nas definições sobre a motivação intrínseca e extrínseca, segundo a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2008), a autorregulação do comportamento segue um *continuum* com as várias possibilidades de motivação humana. Sungur e Senler (2010), tendo como base a TAD, discorrem sobre os diferentes tipos de comportamentos extrinsecamente motivados, que podem se tornar autônomos e autodeterminados pelo processo de internalização que envolve a assimilação e reconstituição de processos normativos, anteriormente externos, nos processos de regulação interna. Quando a internalização ocorre, indivíduos podem identificar-se com a importância de normas externas e incorporá-las ao seu *self*, aceitando-as completamente.

Os autores da TAD (Deci & Ryan, 2008, 2012; Ryan & Deci, 2000; Ryan & cols., 2011) sugerem que a internalização de normas externas pode ocorrer em diferentes graus, mediante processos de introjeção, identificação e integração, que diferem no grau em que representam uma regulação autônoma. Na regulação introjetada, a pessoa é motivada a agir para evitar sentimento de culpa, pensamentos internos sobre o que deveria fazer, ansiedade

ou para atender a instâncias ligadas a autoestima. Por exemplo, os alunos estudam para um exame, pois se sentem valorizados por isso ou porque se sentem culpados se não estudarem. Ao se comparar à regulação externa, em que o comportamento é controlado por motivos externos, a introjetada é parcialmente interiorizada e mais suscetível de ser mantida ao longo do tempo.

O próximo processo de regulação, a identificação, envolve a motivação para exercer uma atividade pessoalmente importante, ou seja, identifica o valor subjacente de um comportamento específico. Por exemplo, um menino que memoriza listas de ortografia, porque as vê como relevantes para a escrita e as valoriza como um objetivo de vida, identificou-se com o valor dessa atividade de aprendizagem. Isso ocorre por meio do autoexame que traz valores e necessidades congruentes aos já existentes. Quanto mais se internalizam e assimilam as razões para uma ação, mais elas se tornam autodeterminadas (Deci & Ryan, 2008).

O último tipo e mais autônomo de motivação extrínseca é a regulação integrada, que se caracteriza pelo comportamento assumido por escolha pessoal, com completa autonomia e sem coação, visto como algo pessoalmente importante, que é assimilado ao próprio *self*. Tal forma de regulação está muito próxima da motivação intrínseca, a qual se distingue por integrar o componente específico de interesse pela atividade com o componente afetivo. Segundo Deci e Ryan (2008), a motivação extrínseca por regulação integrada, apesar de ser considerada com um nível relativo de autonomia, também tem necessidade de um componente externo que dá sentido e ímpeto para a ação. Por exemplo, para um aluno de mestrado, a meta de elaborar seu trabalho de dissertação com qualidade pode ser integrada aos seus valores pessoais, de tal modo que ele não distinga facilmente exigências externas

das suas próprias. Todavia, caso o diploma de mestre não fosse mais atrelado à apresentação do trabalho, ele provavelmente não persistiria na ação.

Observando esse *continuum* da autorregulação do comportamento dentro da TAD, a interiorização final aparece como um adaptador, incluindo mais eficácia comportamental e maior bem-estar nas experiências. Segundo Ryan e cols. (2011), a motivação intrínseca é um protótipo da atividade autodeterminada, mas isso não significa dizer que as normas extrínsecas que se tornam internalizadas são transformadas em motivação intrínseca. O processo de internalização evidencia que valores e regulamentos sociais importantes são continuamente internalizados ao longo da vida e não é necessário progredir através de cada fase de interiorização, no que diz respeito a um regulamento específico, mas podem-se adotar novas regulações de comportamento em qualquer ponto ao longo desse *continuum*, dependendo de experiências anteriores e fatores situacionais.

Nessa direção, uma maior interiorização parece então produzir algumas vantagens, como maior eficácia comportamental e maior bem-estar vivido, e sugere-se que o suporte à autonomia facilita a internalização; na verdade, é o elemento fundamental para uma regulação integrada. Contextos onde o controle e o autoritarismo prevalecem podem produzir comportamentos guiados pela regulação introjetada, que tem como pressuposto a necessidade psicológica de competência e pertencimento. Entretanto, contextos que proporcionem a necessidade de autonomia aos seus indivíduos levarão à regulação integrada. Para uma total interiorização, as pessoas devem compreender o significado e valor do que se pretende interiorizar, e isso só é possível em ambientes que fornecem suporte para as necessidades de competência, pertencimento e autonomia (Ryan & cols., 2011).

A escola é um ambiente onde as relações acontecem e pode proporcionar ao aluno tanto um ambiente controlador quanto capaz de conduzir ao desenvolvimento das necessidades psicológicas de competência, pertencimento e autonomia. Visto que o desempenho escolar é um aspecto de destaque dentro do contexto acadêmico, além de ser uma das variáveis desse trabalho, Sungur e Senler (2010) destacam que formas de regulação mais autônomas, ou seja, mais próximas da motivação intrínseca e com interiorização dos valores associados ao trabalho escolar, conduzem o aluno a um bom desempenho escolar, enquanto a regulação menos autônoma, como a introjetada e a motivação extrínseca, gera estudantes com baixo rendimento escolar. Segundo os autores, a interiorização procederá eficazmente em direção a formas autodeterminadas de regulação se a criança compreender o valor da atividade, se lhe forem permitidas escolhas na realização dessas, com o mínimo de pressão, e se seus sentimentos e perspectivas forem reconhecidos. A valorização das tarefas resulta da interiorização do valor de seu trabalho escolar e faz com que os estudantes sintam-se competentes e percebam-se como autônomos durante a realização das mesmas.

Ao discorrer sobre a importância da motivação para um bom desempenho escolar, Martinelli e Sisto (2011) evidenciam que a conduta do aluno geralmente é motivada conjuntamente por motivos intrínsecos e extrínsecos, embora, dependendo da situação, uma ou outra forma de motivação possa prevalecer. Os autores enfatizam que muitos conteúdos ou destrezas são importantes do ponto de vista acadêmico e social e, apesar disso, não apresentam um interesse intrínseco, e que, nesse caso, necessitariam de princípios extrínsecos para serem eliciados.

Os alunos podem executar ações extrinsecamente motivadas com ressentimento, resistência e desinteresse ou com uma atitude de disposição que reflete aceitação interna do valor ou da utilidade de uma tarefa. No primeiro caso, clássico da motivação extrínseca, o aluno sente-se externamente propelido para a ação e, no caso posterior, a meta extrínseca é autodeterminada e adota um sentido de volição. Compreender essas diferenças e o que promove cada uma é importante para educadores, visto que não se pode, sempre, contar com a motivação intrínseca para promover a aprendizagem. Além disso, observa-se que muitas tarefas planejadas pelos educadores não são inerentemente interessantes ou agradáveis e saber como promover atividades mais ativas e volitivas torna-se uma estratégia essencial para o ensino bem-sucedido (Ryan & Deci, 2000).

Diante dessas informações, e ao considerar que a motivação pode influenciar no modo como o aluno utiliza suas capacidades, podendo afetar seu desempenho acadêmico, acredita-se que a qualidade do desempenho e da aprendizagem de um aluno se diferenciara à medida que este for intrínseca ou extrinsecamente motivado, como afirmam Martinelli e Sisto (2011).

Assim, partindo dessa premissa, este estudo pretende, como um de seus objetivos, analisar as relações entre motivação e desempenho escolar e, com esse intuito, coloca-se como oportuno apresentar os estudos que se detiveram nessas análises. Desse modo, ao se restringir a Teoria da Autodeterminação, que é a base teórica desta pesquisa, serão apresentados estudos nacionais e internacionais que investigaram as orientações motivacionais dos estudantes do ensino fundamental e pesquisas que buscaram avaliar as relações entre a orientação motivacional e o desempenho escolar.

Tomando como análise a revisão sistemática realizada por Martinelli e Sisto (2011) sobre a orientação motivacional dos estudantes, os estudos nacionais têm evidenciado a prevalência da motivação intrínseca nos estudantes da etapa inicial do ensino fundamental, indicando que essa motivação tende a diminuir com o decorrer das séries cursadas, dando lugar para a motivação extrínseca, que costuma vigorar principalmente na segunda etapa do ensino fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano (Arcas, 2003; Higa & Martinelli, 2006; Martinelli, 2008; Martini & Boruchovitch, 2004; Neves & Boruchovitch, 2004).

Com o objetivo de apresentar pesquisas mais atuais que seguem o mesmo viés das apresentadas anteriormente, realizou-se uma revisão sistemática dos últimos cinco anos, nos estudos sobre orientação motivacional dos estudantes no contexto nacional, que serão apresentados em ordem cronológica para melhor elucidação das variáveis pesquisadas e resultados obtidos para utilização posterior na presente pesquisa.

O estudo de Martinelli e Sisto (2010) buscou investigar as orientações motivacionais de crianças que cursavam o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de seis escolas do Brasil. Participaram desse estudo 617 crianças com idades entre 7 e 13 anos, com média de 9 anos, de ambos os sexos, sendo 326 do sexo feminino e 291 do masculino. Os participantes responderam a uma escala em formato Likert que avalia a motivação intrínseca e extrínseca e que é composta de 20 questões, sendo 10 relativas à motivação intrínseca e 10 referentes à motivação extrínseca. Os resultados revelaram que, de maneira geral, os participantes do terceiro ano apresentaram pontuações mais elevadas na motivação quando comparados aos estudantes do quarto e quintos anos. Destaca, ainda, que houve uma diminuição gradativa da motivação intrínseca e extrínseca à medida que os alunos avançavam nas séries escolares.

Ao se pesquisar o estudante universitário, os estudos encontrados mostram divergência nos resultados, como se verá a seguir. O estudo de Rosecler e Guimarães (2010) analisou as orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia, de uma universidade pública do norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da perspectiva de tempo futuro. Participaram do estudo 143 alunos das quatro séries do curso. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário de autorrelato, contendo 80 questões do tipo escala Likert, elaboradas e analisadas de acordo com a Teoria da Autodeterminação e a Perspectiva de Tempo Futuro. Os resultados referentes às orientações motivacionais dos alunos demonstraram uma tendência para as formas mais autônomas de motivação, prevalecendo a extrínseca por regulação introjetada, identificada e a intrínseca.

Em sentido oposto está o estudo de Cantori e Neves (2010), que teve como objetivo investigar a motivação para aprender de alunos de uma universidade particular do Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, de ambos os sexos e idades entre 18 e 42 anos. Os estudantes responderam a três questões abertas que foram avaliadas pela análise de conteúdo, no que se refere à orientação motivacional do estudante universitário. Os resultados demonstram prevalência (52%) de uma orientação motivacional extrínseca com relação aos estudos, que é discutida pelos autores que analisam esses dados tendo como antecedente o tipo de população investigada, que é composta por alunos de instituições particulares de ensino, do curso noturno e nas séries iniciais.

Em estudo mais atual com crianças do ensino fundamental, Martinelli e Agüena (2010) objetivaram descrever as relações entre as orientações motivacionais dos estudantes

e as crenças e atitudes dos pais. Participaram desse estudo 262 alunos da 3ª a 5ª série do ensino fundamental com idades entre 7 e 13 anos, de ambos os sexos, provenientes de escolas da rede estadual de ensino e seus respectivos pais. Foram utilizadas duas escalas de avaliação, a Escala para Avaliação da Motivação Escolar (EAME-II) e a Escala de Avaliação de Crenças e Atitudes dos Pais (EACAP).

Dentre os resultados do estudo observa-se que os estudantes demonstraram uma média alta (17,93) com relação à motivação intrínseca, o que permite considerar que esses estudantes declararam estar envolvidos com as atividades escolares, ter curiosidade, interesse e acreditar na sua capacidade para cumprir as tarefas propostas pela escola. É possível observar, também, que uma parte desses estudantes revelou alta motivação extrínseca (9,58), demonstrando estar preocupados exclusivamente com a avaliação escolar, o reconhecimento e a competição. Além disso, foi encontrada uma correlação entre motivação do aluno e a crença dos pais para sua aprendizagem escolar.

Ao continuar a apresentação dos estudos que investigaram as orientações motivacionais de estudantes baseados na TAD, verifica-se que os estudos internacionais, destacados na revisão sistemática de Martinelli e Sisto (2011), apontam para a mesma direção identificada pelos estudos nacionais, ou seja, revelam que os escores da motivação intrínseca declinam ao longo da escolarização, o que tem sido fonte de preocupação de alguns pesquisadores (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Otis, Grouzet & Pelletier, 2005; Wigfield & Guthrie, 1997; Yeung & McInerney, 2005). A seguir serão apresentadas, em ordem cronológica, as pesquisas internacionais mais atuais, ou seja, dos últimos cinco anos, que seguem o mesmo viés dos dados apresentados anteriormente, nos estudos sobre orientação motivacional dos estudantes no contexto nacional.

O estudo de Corpus, Gilbert e Hayenga, (2009) investigou as orientações motivacionais de uma amostra de 1.051 alunos da oitava série de escolas americanas. A orientação motivacional dos estudantes foi avaliada por meio de uma escala do tipo Likert. Os resultados indicam que as orientações motivacionais dos alunos sofreram mudança no decorrer do ano letivo, ou seja, houve declínio tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca, do início ao final do ano. A motivação intrínseca apresentou decréscimo na população do final do ensino fundamental, alunos com idades de 12 a 15 anos, e a motivação extrínseca declinou entre os alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, com idades entre 8 e 11 anos. De acordo com os autores, essas mudanças na orientação motivacional do estudante do ensino fundamental durante o decorrer do ano letivo pode ser explicada pelas mudanças na percepção do aluno com relação aos objetivos escolares.

Nessa mesma direção, a pesquisa de Sungur e Senler (2010) teve como um de seus objetivos investigar a motivação escolar (intrínseca, regulação externa, introjetada e identificada) de alunos do ensino fundamental. Foram avaliados 482 alunos, da 4ª à 8ª série de escolas públicas americanas com idades de 10 a 14 anos. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário de autorrelato contendo 28 questões do tipo escala Likert, elaboradas e analisadas de acordo com a Teoria da Autodeterminação. Os resultados mostraram uma diferença entre os diferentes tipos de motivação dos alunos do ensino fundamental apresentando níveis significativos de regulação identificada em comparação com todos os outros tipos de motivação. Além disso, o nível de motivação intrínseca encontrado foi maior do que a regulação introjetada, entretanto menor que a regulação identificada.

Em estudo mais atual, Gillet, Vallerand e Lafrenière (2012) investigaram a motivação intrínseca e extrínseca e sua correlação com a idade dos estudantes em uma amostra de 1.600 alunos do ensino fundamental e ensino médio com idade entre 9 e 17 anos, de diferentes escolas na área da cidade de Quebec, no Canadá. Revelou que a motivação intrínseca é presente mais intensamente até os 9 anos, quando começa a declinar, até os 12 anos, e lentamente se estabilizar, até os 15 anos, posteriormente começando a aumentar.

As pesquisas apresentadas ressaltam o declínio da motivação intrínseca com o decorrer da escolarização do aluno, que, segundo a literatura da área, está ligada a uma gama de resultados educacionais negativos, incluindo o desempenho acadêmico. Ao se analisar o estudo de Martinelli e Sisto (2011), que fizeram um levantamento bibliográfico, nacional e internacional, das relações entre orientação motivacional e desempenho escolar, pode-se observar que as pesquisas evidenciam correlações positivas e significativas entre motivação intrínseca e desempenho, ou seja, indicam que quanto maior o desempenho maior a motivação intrínseca. O contrário também aparece nos estudos, que revelam uma correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e desempenho escolar, confirmando o baixo desempenho escolar do aluno com orientação motivacional extrínseca (Costa, 2005; Hardre & Reeve, 2003; Lepper, Corpus & Iyengar, 2005; Schweinle, Turner & Meyer, 2002).

Estudos nacionais mais atuais também corroboram os dados encontrados pelas pesquisas destacadas anteriormente. O trabalho de Martinelli e Genari (2009) investigou as relações entre desempenho escolar de alunos do ensino fundamental e as orientações motivacionais de 150 estudantes, entre 9 e 12 anos de idade. Os resultados revelaram que na 3ª e 4ª séries houve uma correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e

desempenho escolar, ou seja, quanto menor o desempenho maior a motivação extrínseca. No que diz respeito à motivação intrínseca e o desempenho escolar, na 3ª série as variáveis não apresentaram correlação significativa e na 4ª série houve correlação significativa e positiva, indicando que quanto maior o desempenho maior a motivação intrínseca.

O estudo de Paiva e Boruchovitch (2010) teve como objetivo investigar as orientações motivacionais, as crenças sobre esforço, inteligência e sorte e sobre as condições necessárias para a obtenção do sucesso na escola, de 120 alunos do ensino fundamental. Os dados foram obtidos por meio da aplicação individual da entrevista estruturada de crenças educacionais e orientações motivacionais do aluno e do teste de desempenho escolar. Dentre os resultados, destaca-se o predomínio da motivação intrínseca nos alunos e a prevalência dessa orientação motivacional entre os que apresentaram melhor desempenho escolar. Além disso, pode-se verificar um padrão de crenças altamente apropriado à motivação e à aprendizagem entre os alunos com motivação intrínseca e alto desempenho escolar.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) avaliaram a qualidade motivacional de 1.381 estudantes do ensino fundamental com média de idade de 11 anos, mediante a aplicação da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF). Os resultados revelaram predominância de motivação autônoma entre os participantes. Na comparação entre as variáveis, descobriu-se que a desmotivação e a motivação controlada foram maiores entre os participantes do sexo masculino, quando comparados aos do sexo feminino, que obtiveram índices superiores na avaliação da motivação autônoma. Constatou-se que a desmotivação e a motivação controlada aumentaram conforme a progressão nas séries, ao passo que a motivação autônoma diminuiu. Foram também mais

desmotivados e motivados por razões controladas externamente os estudantes da rede particular, comparados aos da rede pública de ensino. Esses últimos foram significativamente mais envolvidos na escola por razões autônomas.

De acordo com Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), a motivação autônoma ocorre quando, em relação a um dado comportamento, existe concordância pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em sua execução, respectivamente. Ainda segundo a Teoria da Autodeterminação, as formas autônomas de regulação do comportamento são o resultado de interações sociais que apoiam ou satisfazem a três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento. Por outro lado, a motivação controlada caracteriza-se por uma regulação externa, ou seja, a pessoa age em função de eventos externos como pressões, mesmo que introjetadas, obrigações, prazos fatais, recompensas, punições e ameaças. Corresponde, portanto, às formas mais pobres de regulação, que são a externa e a introjetada. Nessa direção, pode-se dizer que a qualidade de motivação pode influenciar no aprendizado dos conteúdos escolares.

Entre os estudos internacionais mais atuais e elencados pelo levantamento bibliográfico, que discutem a temática da orientação motivacional relacionada ao desempenho escolar, encontrou-se o de Jang e cols. (2009), que testaram a Teoria da Autodeterminação com 142 estudantes do ensino médio da Coreia do Sul. Para a coleta dos dados, os participantes foram convidados a escrever um relato de suas experiências de aprendizagem recentes e gratificantes na sala de aula e em seguida responderam a uma escala do tipo Likert, com 24 declarações que descreviam como eles pensavam ou se sentiam nas experiências relatadas. Os resultados evidenciaram que as experiências dos alunos em sala de aula beneficiam a satisfação da necessidade psicológica de autonomia.

Por sua vez, a autonomia foi associada com o melhor desempenho escolar e com a motivação intrínseca. Os autores discutem como os resultados suportam a generalização transcultural da Teoria da Autodeterminação.

Ao fornecer suporte empírico para a importância da avaliação da orientação motivacional como medida de prevenção do insucesso escolar, a pesquisa longitudinal de Hodis e cols. (2011) investigou o desempenho escolar de estudantes do ensino médio relacionado às características demográficas e motivação do aluno. Os participantes foram alunos recrutados de 20 regiões demograficamente diferentes, sendo 53,8% de ascendência europeia, 20,3% asiáticos, 10,8% Maori, 9% do Pacífico e 6,1% de etnia não especificada. Os estudantes responderam a um questionário para verificar suas orientações motivacionais para a aprendizagem, e o desempenho escolar foi avaliado por meio das notas em cada disciplina. Os resultados mostram que a motivação extrínseca relaciona-se negativamente com o sucesso escolar no ensino médio e os autores discutem a importância de se avaliar a motivação do aluno como fonte de prevenção do insucesso escolar.

O trabalho de Sarmiento, García e Martínez (2012) teve como um de seus objetivos discutir como as variáveis motivacionais influenciam no comportamento leitor (escolar e extraescolar) de estudantes. Participaram desse estudo 315 alunos do ensino médio e superior, com idades entre 15 e 20 anos, da Cidade do México. Para avaliar a orientação motivacional dos participantes utilizou-se um questionário composto por 87 questões do tipo Likert, que indicam dimensões da motivação leitora: eficácia leitora, interesse pessoal, imaginação, função e importância, reconhecimento, responsabilidade, obrigação, competência, motivos sociais e evitação. Os resultados indicam que as variáveis motivacionais extrínsecas tiveram maior relação com o comportamento leitor escolar e uma

combinação de variáveis motivacionais intrínsecas e extrínsecas se relacionaram com o comportamento leitor extraescolar.

Para discutir o comportamento motivacional do estudante universitário, Próspero, Russell e Gupta (2012) investigaram as diferenças na orientação motivacional de 315 alunos universitários hispânicos e não-hispânicos, que responderam a um questionário para medir a orientação motivacional. Os resultados revelam que a falta de motivação e a motivação extrínseca foram preditoras significativas de desempenho baixo e médio nas médias dos alunos, enquanto a motivação intrínseca evidencia alunos com médias superiores.

Em síntese, o presente trabalho destaca as contribuições advindas da teoria sociocognitivista para se pensar a motivação humana e utiliza os constructos da Teoria da Autodeterminação para investigar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do ensino fundamental. Além disso, busca refletir sobre as relações entre o aspecto motivacional do aluno, seu desempenho escolar e o suporte familiar na percepção infantil. A seguir, o trabalho discute questões relacionadas à percepção infantil do suporte do ambiente familiar e relata pesquisas da área que relacionam os constructos evidenciados neste estudo, desempenho escolar, motivação e suporte do ambiente familiar.

CAPÍTULO 3

A PERCEPÇÃO INFANTIL SOBRE O SUPORTE FAMILIAR: ASPECTOS TEÓRICOS E PESQUISAS

Estudar a família não é tarefa simples, visto que grandes transformações ocorridas em sua estrutura repercutiram em avanços teóricos, conceituais e metodológicos nos estudos nessa área. As abordagens contemporâneas, no estudo da família, têm definido seu objeto com base na premissa de que são diversos os tipos e as possibilidades dos arranjos familiares. Atualmente não se pode mais definir família em termos de sua composição tão-somente como “pai, mãe e filhos”, pois a diversidade de configurações familiares é tamanha que é preciso um conceito mais generalista, que alcance ao menos a grande maioria das composições familiares.

Considerando a multiplicidade étnico-cultural brasileira e a inexistência de um padrão único de família, o presente trabalho adotou a perspectiva proposta por Andrada (2007), que a definiu como um conjunto de pessoas que vivem juntas, que executam papéis específicos e interagem com trocas de afeto e cuidados, exercendo funções de proteção psicossocial e de diferenciação de seus membros.

Sabendo-se que o ambiente familiar ocupa posição privilegiada nos estudos do desenvolvimento infantil, a literatura da área busca, cada vez mais, avaliar em que medida a criança é afetada por ele e se essas experiências têm efeitos ao longo de sua vida. Nesse sentido, cada vez mais tem-se buscado conhecer a respeito desse contexto e de como as condições presentes nesse ambiente e as relações estabelecidas atuam nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, pois cada período acarreta mudanças no comportamento das crianças e demanda dos pais novos problemas a serem resolvidos (Mussen & cols., 1995).

Analogicamente ao desenvolvimento da pessoa, as famílias também passam por etapas de desenvolvimento, por determinadas fases, que em conjunto são denominadas de ciclo de vida familiar. O conceito de ciclo está, portanto, diretamente associado ao conceito de desenvolvimento, de movimento ou crescimento, de ordenação e de etapas sucessivas que têm um início e um fim (Andrada, 2007).

De acordo com Cerveny (2010), entre os critérios para definição dos ciclos está a idade das crianças e o que cada etapa demanda dos pais, isto é, há um papel para cada momento específico do desenvolvimento infantil e pressupõe-se que existem fases em que a demanda em termos funcionais é maior ou menor. Desta forma, cada uma dessas fases aponta tarefas aos seus membros, pais e filhos, que precisam rever seus papéis e modificá-los a fim de garantir a evolução no ciclo vital. É fato que as crianças crescem e mudam, e esse processo familiar apresenta transformações naturais, espontâneas ou necessárias. Segundo a síntese de indicadores sociais do IBGE (2012), os ciclos de vida familiar são considerados estágios do desenvolvimento familiar, que podem ser analisados tendo como base os grupos de idade dos filhos, classificadas como inicial, intermediária e madura.

Nesse contexto, considerar a influência da família no desenvolvimento da criança, do ponto de vista social, afetivo ou cognitivo, não é tratar de uma causalidade simplista de tipo linear, mas sim evidenciar que a família desempenha um papel fundamental, tanto no desenvolvimento normal quanto no surgimento de condições patológicas (Marcelli, 1998). No entanto, é importante ressaltar que, apesar da grande influência familiar no desenvolvimento infantil, não se deve atribuir à família toda a carga de responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas pelas crianças, pois suas características e outros fatores também influem.

Tomando por base a fase do desenvolvimento infantil que compreende os primeiros anos de escolarização, que é a população alvo deste projeto, os principais sistemas de suporte com que a criança conta para se desenvolver e enfrentar as dificuldades são a família e a escola. Questões sobre o envolvimento entre família e escola têm despertado o interesse de pesquisadores, principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. De acordo com Polonia e Dessen (2005), a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social.

A escola contribui não só para que a criança interaja com outras crianças, mas também instrumentalizando-as por meio de diferentes aprendizagens, além de possibilitar novas oportunidades e abrir diferentes caminhos. É o lugar no qual as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, entre outros) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer). Nesse ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa (Andrada & cols., 2008).

A família, por sua vez, tem como papel principal a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural, mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Ainda, colabora para que a criança desenvolva estabilidade emocional ao oferecer-lhe apoio e experiências relacionadas à cultura e à educação e ao valorizar suas atividades. Nesse contexto, os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos

pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano (Andrada & cols., 2008).

Com o propósito de destacar que tanto a família quanto a escola têm um papel importante na infância, as teorias psicológicas têm enfatizado que cada fase do desenvolvimento é caracterizada por construções que a distinguem e conduzem o indivíduo a diferentes adaptações, constituindo desafios e oportunidades para crescimento (Bronfenbrenner, 1996; Erikson, 1987; Piaget, 2001). De acordo com Lindahl (1988), a fase do início da escolarização é especialmente importante, pois a criança deixa o lar, ingressa na escola e busca ganhar reconhecimento pela produção de desempenho acadêmico, enfatizado pela capacidade de aprender a ler e escrever e de reproduzir comportamentos e atitudes aceitas como padrão social, que passa a ser um fator essencial na sua definição de sucesso e fracasso.

Quando os esforços da criança diante das questões escolares não são apreciados pelos colegas ou pessoas adultas e o fracasso e a desaprovação são frequentes, o desempenho escolar poderá ser afetado. Nesse sentido, a família é um dos principais sistemas de suporte com que a criança conta para enfrentar o desafio escolar e deve contribuir com a base segura de estabilidade emocional e uma diversidade de recursos de apoio, tais como a valorização dos esforços da criança, um envolvimento positivo na vida escolar desta e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras (Grolnick & Ryan, 1992).

Diante das colocações anteriores pode-se inferir que, como nos demais aspectos do desenvolvimento infantil, a importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável. Marturano (2006) enfatiza que, para um ótimo desenvolvimento

cognitivo, é necessária uma combinação de experiências de aprendizagem ativa com um contexto social em que o estilo de interação e relacionamento promovam autoconfiança. A autora complementa afirmando que circunstâncias familiares desestabilizadoras podem fragilizar a criança diante das exigências da escolarização.

Transitar, mudar, evoluir para outro estágio no ciclo vital, denominado como o conjunto de fases da vida que determina diferentes funções para os indivíduos, em uma constante transição no desenvolvimento, partindo da infância, passando pela juventude e maturidade para chegar a velhice, com sucesso e de forma satisfatória, requer dos pais investimentos variados em termos emocionais, sociais, educacionais, financeiros, entre outros.

Por isso, o presente estudo tratará como uma de suas variáveis a percepção dos suportes do ambiente familiar, relacionados especificamente ao desempenho e motivação escolar de crianças na primeira etapa do ensino fundamental, com idades entre 8 e 12 anos. A escolha dessa variável se deve ao fato de que o oferecimento de um adequado suporte pelo grupo familiar, nesse período, favorece a superação de possíveis dificuldades para obter sucesso diante da aprendizagem formal e de possíveis dificuldades que possam surgir (Andrada, 2007; Bradley, McKelvey & Mansell, 2011; D'Ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Darch, Miao & Shippen, 2004; Horn & cols., 2009; Laurent & Giasson, 2005; Marturano, 2006).

Com o objetivo de definir o que se chama de suporte familiar, foi realizada uma busca em duas bases de dados: Eric e PsycINFO. Essa busca permitiu encontrar vários termos que, aparentemente, são considerados como sinônimos. Esse constructo aparece como descritor na base de dados Eric a partir de 2003. Entretanto, anteriores a essa data

observam-se outros descritores, apresentados a seguir, que contemplam aspectos de suporte familiar. Com início em 1973, o que se encontra na base de dados da PsycINFO é o termo ambiente familiar, uma variável ampla, que inclui a participação familiar em experiências estimuladoras do desenvolvimento infantil, estabilidade da vida familiar, práticas parentais que promovem a ligação família-escola, aspirações dos pais para a educação da criança, escolaridade parental, supervisão geral e sugestões a respeito de trabalho escolar infantil e variedade e valor educativo das atividades da família (Bastos & cols., 1999; Galindo & Sheldon, 2012; Kellaghan, 1977; Marturano, 2006).

Outro descritor encontrado tanto na base de dados Eric, a partir de 1966, quanto na PsycINFO, a partir de 2005, é o termo envolvimento familiar, que apresenta algumas semelhanças com a definição de ambiente familiar. Entretanto, revela particularidades. De acordo com DeFreitas (1991), engloba o envolvimento dos pais nos cuidados e educação das crianças, compreendendo temáticas como a participação familiar na vida dos filhos, a relação pai-filho, a relação pai-escola, atitudes e investimento parental ante o desenvolvimento de aspectos infantis como habilidades de linguagem, escrita, raciocínio e motricidade.

A literatura destaca que o envolvimento familiar diante das demandas escolares fornece suporte para as crianças em todas as áreas, incluindo linguagem, cognição, desenvolvimento social, emocional e físico. Discute a importância das pesquisas sobre as práticas no envolvimento familiar com o intuito de estabelecer uma comunicação eficaz entre escola e família (DeFreitas, 1991; Dowling & cols., 2011). No mesmo período, aparece também o termo estrutura familiar, que pode ser considerado como a formação física da família, que sofre transformações constantes, pois é uma instituição social inserida

num contexto sócio-histórico. No entanto, não apresenta similaridades com o termo suporte familiar e não será explorado neste estudo.

Por fim, o constructo suporte familiar, variável deste estudo, aparece como descritor na base de dados Eric a partir de 2003, definido como recursos e serviços prestados por indivíduos e organizações com o objetivo de aumentar a capacidade da unidade familiar para promover o desenvolvimento físico, social e intelectual de todos os seus membros. Nas bases de dados nacionais BVS PSI e Capes, a terminologia não aparece no descritor, mas ao se analisarem trabalhos com terminologias similares, como envolvimento familiar, recursos familiares, parentalidade, encontram-se alguns trabalhos onde o termo suporte familiar aparece nas palavras-chave.

Inicialmente, esse termo estava vinculado ao termo suporte social, sendo ambos estudados como um único constructo. O suporte social pode ser entendido como a percepção do indivíduo da disponibilidade e do apoio recebido de sua rede social, a qual abrange os familiares, amigos, colegas de trabalho, enfim, as pessoas que cercam o indivíduo em seu dia a dia e dão suporte físico, emocional, espiritual, psíquico, intelectual e financeiro (Procidano & Heller, 1983; Seidl & Tróccoli, 2006).

Bandura (1986) conceitua o suporte social como um meio de influência fundamental no comportamento das pessoas, já que auxilia na determinação de quais comportamentos serão desenvolvidos ou ativados, mediante interações recíprocas entre o meio social – indivíduo – meio social. Para Monbelli & cols., (2011), dentre as definições do que vem a ser suporte social, existe um consenso sobre o papel da família como fonte suportiva. O suporte social deve ser analisado de forma ampla, a fim de que se considerem todas as

relações significativas, com destaque à família, que assume um papel principal no adequado suporte oferecido.

Concomitantemente, surgiram pesquisadores pensando nos constructos suporte social e familiar de modo interligado, pelo fato de a família exercer grande influência no comportamento do ser humano de forma geral. Assim, os trabalhos iniciais nessa temática têm, como descritor, a palavra suporte social, mas discutem muitas questões da família, entre elas a estrutura e o ambiente familiar como amortecedores de condições de vida vulneráveis (Parker, Tupling & Brown, 1979; Procidano & Heller, 1983).

Muitos estudos passaram, então, a tratar do suporte familiar associado especialmente a programas de intervenção, que têm como objetivo fornecer ajuda e informações para as famílias de risco social, possibilitando a essas proporcionarem apoio para seus membros em diversas condições e em diferentes períodos e aspectos do desenvolvimento humano. Entre as temáticas estudadas, destacam-se os problemas emocionais e de comportamento (Hurley & cols., 2011), desenvolvimento infantil (Kreider & Raghupathy, 2010) e questões de saúde (Burney & Beilke, 2008). Ao se considerar a temática do suporte familiar voltado para questões escolares, encontram-se estudos que tratam dos efeitos dos programas de intervenção voltados para a escolarização inicial, discutindo desde aspectos cognitivos gerais (Andrada, 2007; Bradley, McKelvey & Mansell, 2011; Milak, 2001) até mais específicos, como o desempenho em leitura (Laurent & Giasson, 2005; Press, 2009).

Quando se pensa a questão dos programas de intervenção voltados ao suporte familiar, percebe-se que as pesquisas abordam, em sua grande maioria, a população infantil, ou seja, a educação infantil ou início da escolarização, visto ser o período onde as grandes

conquistas cognitivas se estabelecem, sendo a família e a escola os principais sistemas de suporte nesse período (Papalia, Olds & Feldman, 2010). Os estudos se concentram nos ganhos cognitivos, avaliando desde aspectos mais gerais até bastante específicos, como a leitura ou a escrita, e não tendo sido encontrados programas que relacionem a motivação escolar nesse contexto. Entretanto, todas as pesquisas revelam a importância dos programas de suporte familiar para instrumentalizar a família, proporcionando a ela mais ferramentas para sua atuação frente ao desenvolvimento infantil.

Com o surgimento das pesquisas que buscam investigar o tipo de suporte oferecido pelas famílias, outro tópico que tem aparecido na literatura é a construção de instrumentos para avaliar esse constructo. Somando-se a isso, o interesse e a relevância da temática familiar associada ao desempenho e motivação escolar de estudantes motivou a iniciativa de se fazerem instrumentos que pudessem avaliar o suporte familiar partindo do relato de crianças. Atualmente encontram-se no Brasil instrumentos que avaliam diferentes aspectos do ambiente familiar, dentre eles o estilo parental (Benetti & Balbinotti, 2003; Gomide, 2006; Weber, Salvador & Brandenburg, 2010), as crenças e percepções de pais e filhos (Martinelli & Agüena, 2010) e os suportes familiares (Baptista, 2005; Guidetti & Martinelli, 2009; Marturano, 2006). Internacionalmente, encontram-se instrumentos específicos de avaliação do suporte familiar, de ampla utilização em pesquisas e que estão relacionados a diferentes variáveis, tais como: desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo, relacionamento, comportamento, entre outros (Dunst & Leet, 1986; Fantuzzo, 2002; MacPhee, 1981; Moos & Moos, 1994).

À medida que os estudos avançam, pode-se dizer que estes começam a usar a terminologia suporte familiar para se referir àquilo que a família é capaz de oferecer aos

seus descendentes. Diante disso, a literatura mostra que esse termo é um conceito amplo, que compreende diferentes aspectos e de difícil definição (Baptista, 2007; Santana, 2008). Nos últimos cinco anos, nota-se que publicações nacionais sobre suporte familiar têm crescido, contudo o foco é na família, dentro de um contexto mais amplo, isto é, como uma variável social que pode ser considerada um dos mais relevantes amortecedores dos efeitos de vulnerabilidade social, e tratam da temática relacionada a diferentes variáveis, entre elas estresse e depressão em crianças, adolescentes, adultos e idosos (Aquino, 2007; Baptista, 2007; Monbelli & cols., 2011; Reis & cols., 2011; Santana, 2008). O suporte familiar relacionado ao desempenho escolar é um constructo usado em poucas pesquisas nacionais (Andrada, 2007; D'Ávila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005) e ainda é uma área escassa de estudos quando se trata da percepção infantil.

Analisar o ponto de vista infantil é um dos focos deste trabalho, pois se sabe que a percepção pode ser influenciada por fatores pessoais e mudanças no desenvolvimento, por isso a necessidade da investigação voltada para a criança. Nessa direção, Procidano e Heller (1983) destacam que não são idênticos o suporte percebido e o oferecido, e que provavelmente a percepção encontra-se influenciada por diferentes fatores. Guidetti (2007), também apontou a importância da percepção, mas ressaltou que, embora o suporte recebido e a percepção estejam diretamente ligados, a intensidade e a maneira como são sentidas pelos membros da família têm significados distintos.

Somando-se a isso, Spera (2006) destaca, de acordo com a literatura, que as percepções sobre os suportes parentais de crianças e adolescentes preveem melhores resultados do que a percepção dos pais, pois fornecem maiores detalhes de seus próprios pensamentos, emoções, motivações e comportamentos e de como eles ocorrem dentro do

contexto familiar e se relacionam com o contexto escolar. Outra consideração é a precisão dos autorrelatos com quantidades e boa qualidade de observações reais.

Diante das colocações anteriores, percebe-se que o termo “suporte familiar” é relativamente novo na literatura, advindo do “suporte social” e, por isso, de difícil operacionalização, pois pode representar diferentes dimensões num mesmo constructo. Os estudos nessa temática têm investigado o suporte familiar relacionado a diferentes conteúdos do desenvolvimento humano, entre eles a questão escolar, que busca conhecer o que as famílias têm oferecido a seus filhos em relação à escolarização. O suporte familiar relacionado a questões escolares, como é descrito na literatura, compreende aspectos afetivos, sociais e econômicos, como será explanado posteriormente com mais detalhes, para possibilitar construir a definição utilizada neste estudo.

Ao se investigar o suporte familiar relacionado às questões escolares, um dos aspectos destacados pela literatura compreende as questões afetivas e educativas. Nessa direção, Darch, Miao e Shippen (2004) destacam que a comunicação dos pais com a escola para obter informações importantes sobre o filho, até a busca de mais instrução sobre as atividades escolares, objetivando ajudar nos deveres de casa e no desenvolvimento das habilidades sociais que as crianças estejam aprendendo na escola, são fatores primordiais do suporte parental. Por último, citam o envolvimento amplo com a escola, como a participação em atividades extraclasse, passeios, festas, comemorações, entre outros.

D’Ávila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) discutem que o suporte familiar para a realização escolar se caracteriza pelo envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos, definindo horários e supervisionando o estudo e as tarefas, mantendo contato regular com professores e estando disponível para ajudar, se necessário. Dessa maneira, Marturano

(2006) considera como suporte, disponibilizado pelos pais e pelo ambiente familiar para o bom desenvolvimento da aprendizagem, aspectos ligados ao apoio afetivo, como, por exemplo, ajudar os filhos sempre que necessário; social, oferecendo oportunidades de interação de diferentes tipos; e educacional, acompanhando a vida escolar infantil.

Em uma visão mais ampla dos suportes familiares voltados para questões escolares, Andrada (2007) enfatiza a influência dos investimentos dos adultos sobre as possibilidades e potencialidades cognitivas das crianças para a promoção do desenvolvimento integral das mesmas. A autora destaca que não apenas a linguagem e o estilo de comunicação da família influenciam a vida da criança, mas, especialmente, o engajamento dos pais em atividades diversas da vida infantil.

Ainda relacionado às questões escolares, Horn e cols., (2009) enfatizam que a adequação do tempo que os pais passam com as crianças e a qualidade das interações familiares são identificadas como suportes familiares que promovem resultados positivos no desempenho escolar. Quando os pais gastam mais tempo com seus filhos, tanto em atividades diárias como em programas culturais, sociais e de entretenimento, eles são susceptíveis de fornecer mais estimulação cognitiva e transmitir conhecimentos e habilidades, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Monteiro (2010) destaca ainda, que a criança que convive com os pais, ou seja, que tem maior tempo de interação familiar, proporcionada por momentos de conversas, brincadeiras e lazer, entre outros, não se preocupa apenas com a nota da escola no sentido de mostrar-se melhor que os outros colegas, mas com seu desempenho escolar. Em contrapartida, os alunos cujos pais têm pouco envolvimento familiar apresentam-se mais

vulneráveis as pressões e exigências externas, como nota e desempenho escolar, por terem medo do fracasso ou demonstrarem incapacidade diante dos outros, além de apresentarem baixo desempenho escolar. Segundo a autora, quanto maior o suporte, a interação e os recursos familiares, melhor o desempenho escolar da criança. Afirma ainda que, as condições e suportes da família, associados a questões individuais de cada sujeito, podem contribuir para incrementar o desempenho escolar.

Para finalizar, Bradley, McKelvey e Mansell (2011) descrevem, como aspectos do suporte do ambiente familiar voltado às questões escolares, os estímulos e materiais de aprendizagem fornecidos pelos pais, a resposta emocional dos pais ante as demandas dos filhos, tipo de linguagem e ambiente de alfabetização do lar, incluindo disposição dos pais para atividades estimulantes, disponibilidade de materiais, livros e brinquedos educativos, bem como a leitura dos pais para os filhos.

Outro aspecto discutido nessa temática são os recursos econômicos da família. Silva e Hasenbalg (2000), em um estudo amplo, descrevem importantes dimensões quando se estuda o suporte familiar. A primeira, e bastante estudada, é a do capital econômico, usualmente caracterizada por meio da renda ou riqueza familiar que facilitam o aprendizado das crianças. Outra dimensão apontada é a de recursos educacionais ou capital cultural, definida pela distribuição da educação entre os membros adultos da família. Nesse caso, a escolaridade dos pais e o consumo cultural da família (ex. a presença de livros) sugerem que os pais podem perceber melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos.

O estudo internacional de Bradley e Corwny (2002) revela que os recursos materiais da família são fontes de suporte familiar quantificados pela profissão, o nível educacional dos pais e a renda familiar, que se associam com a saúde, o desenvolvimento cognitivo e

emocional dos filhos, com efeitos desde o nascimento à idade adulta. Propõe, ainda, que o acesso a uma gama de materiais e recursos sociais se vincula diretamente com o bem-estar infantil.

Ao se considerar os recursos econômicos como suporte familiar vinculado às questões escolares, os estudos de Ferreira e Marturano (2002) e Marturano (2006) apresentaram a relevância dos recursos materiais, estruturais e sociais do ambiente familiar, quando relacionados à educação das crianças. Nessa mesma direção, Marchesi (2006) discute o suporte familiar sob o enfoque dos recursos materiais presentes no ambiente, que, segundo o autor, não podem ser esquecidos quando se estuda esta temática. Nesse contexto é preciso considerar as condições do lar, os aspectos financeiros disponíveis e a falta de espaço em casa ou de tranquilidade para fazer as tarefas escolares.

No estudo realizado por Guidetti e Martinelli (2009), os recursos materiais presentes no ambiente familiar, como livros, brinquedos, revistas, passeios, lugar apropriado para realização das tarefas escolares e leituras diárias, mostraram-se diretamente relacionados com o desempenho escolar, visto que a maior presença desses recursos no ambiente familiar tem relação direta com o desempenho escolar infantil. Em achado mais recente, o estudo de Agüena (2010) discute que, além do tempo disponível da família para as atividades com os filhos, as condições financeiras definidas com a renda familiar e variáveis de *status* socioeconômico, como moradia, alimentação e vestuário, são dimensões importantes do suporte familiar que podem influenciar diretamente o desempenho acadêmico infantil.

Ainda é importante ponderar que o conceito “suporte familiar” engloba características que nem sempre são de fácil mensuração, pois não depende exclusivamente da estrutura

familiar, ou seja, da formação espacial da família (pai, mãe e irmãos morando em um mesmo local ou não, com suas funções econômicas e familiares predefinidas) ou dos recursos financeiros presentes no contexto da família, mas contempla questões educacionais, sociais, emocionais e de relacionamento entre as pessoas desse contexto.

Os trabalhos dos pesquisadores apresentados anteriormente representam uma grande contribuição ao entendimento sobre o termo “suporte familiar”. Nesse sentido, a concepção utilizada nesta investigação se apoia nas definições apresentadas anteriormente e entende o conceito suporte familiar voltado para as questões escolares, como um constructo multifacetado que engloba o envolvimento parental nos aspectos afetivos, educativos e materiais. O aspecto afetivo compreende a dimensão subjetiva, isto é, os pensamentos e sentimentos infantis expressos na relação com os pais, como, por exemplo, sentir-se amado por eles, receber elogio pelo bom desempenho escolar e participar da vida familiar. Já o aspecto educativo pode ser considerado como a organização da rotina diária infantil, em diferentes momentos, como fazer a lição ou ter horários definidos para dormir e fazer as refeições. Por último, o aspecto material enfatiza os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar, como livros, brinquedos, materiais escolares e espaço para a realização das atividades escolares.

As ideias apresentadas até aqui parecem fundamentar o papel dos suportes familiares em relação às questões escolares, delineando os fatores estudados nesta pesquisa. A seguir, será apresentado o cenário das pesquisas que têm utilizado essa temática para investigação, buscando relacionar as variáveis deste estudo.

Ao percorrer o caminho delineando cada termo investigado neste estudo, desempenho escolar, motivação e suporte familiar, e ao observar que se podem inferir relações entre eles, o objetivo deste subitem é relatar pesquisas que foram realizadas e que evidenciam, pelos resultados obtidos, a contribuição do suporte familiar diante das demandas escolares, especificamente o desempenho e a motivação escolar dos estudantes. Assim, a descrição dos trabalhos se orientou no sentido de permitir conhecer procedimentos e resultados que possibilitem embasar o planejamento da atual pesquisa, bem como de ressaltar a relevância dos resultados encontrados nessa área.

Uma revisão sobre o que tem sido pesquisado em relação à temática no Brasil permitiu observar que os estudos têm se preocupado em discutir a relação entre suporte familiar e desempenho acadêmico (Andrada, 2007; Cia, D’Affonseca & Barham, 2004; Cia, Pamplin & Williams, 2008), dificuldades de aprendizagem (D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005), compreensão em leitura (Guidetti & Martinelli, 2009) e motivação e compreensão em leitura (Monteiro, 2010). Esses estudos apresentam olhares similares e ao mesmo tempo distintos sobre o suporte familiar e se pautam tanto no relato dos pais, quanto dos adolescentes e crianças. Por isso, a seguir serão apresentados os estudos nacionais, em ordem cronológica que buscam avaliar as relações entre desempenho escolar, motivação e suporte familiar.

Com o objetivo de estudar o impacto da qualidade do suporte oferecido pelo pai sobre o desempenho acadêmico de crianças em fase de escolarização, o trabalho de Cia, D’Affonseca, Barham (2004) foi realizado com 58 pais e seus filhos da 5ª e 6ª séries. Nos

pais foi aplicado um questionário que investiga a qualidade da interação familiar, e os filhos preencheram outro instrumento que investigou os mesmos aspectos e inclui questões que avaliam o tipo de suporte familiar para as questões escolares, como crenças parentais, envolvimento com a vida escolar do filho e tempo disponível para a criança. Para averiguar desempenho acadêmico, as crianças responderam ao Teste de Desempenho Escolar – TDE, que investiga questões de leitura, escrita e aritmética.

Os resultados mostram que quanto maior a frequência de comunicações entre pai e filho e quanto maior o envolvimento dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho melhor o desempenho acadêmico das crianças. Outro dado relevante dizia respeito à participação dos pais em forma de incentivo a atividades dos filhos, como, por exemplo, valorização das conquistas acadêmicas, o que se relacionou positivamente com o desempenho escolar.

Avaliar a relação entre suporte familiar e dificuldades de aprendizagem de crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em comparação com crianças não encaminhadas e sem histórico de baixo desempenho escolar, foi o objetivo da pesquisa de D’Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005). Participaram do estudo 60 crianças de 7 a 11 anos e suas mães, selecionadas em uma clínica de psicologia e em uma escola, ambas públicas. O suporte familiar foi avaliado em três diferentes domínios, sendo eles acadêmico, desenvolvimental e emocional.

Para avaliação dos suportes familiares utilizou-se o Inventário de Recursos Familiares (RAF) e uma entrevista breve. Da criança, avaliou-se o nível de inteligência usando as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; o desempenho escolar, com o Teste de Desempenho Escolar (TDE), e a presença de problemas de comportamento, por meio do

Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência. Os resultados evidenciam que o grupo encaminhado mostrou desempenho cognitivo e acadêmico mais baixo e maiores problemas de comportamento em comparação ao grupo não-clínico. As mães de crianças encaminhadas relataram menos suporte desenvolvimental e emocional, demonstrando maiores problemas nas práticas educativas e relacionamento.

Com o objetivo de avaliar o ambiente familiar como promotor ou dificultador do desempenho escolar, a pesquisa de Andrada (2007) foi realizada com 40 famílias da região do Alto Vale do Itajaí, SC, e para estudar aspectos do ambiente familiar, utilizou um inventário que avalia a quantidade e qualidade de suporte e estimulação dados à criança na casa, como presença de brinquedos, jogos e material de leitura; estimulação da linguagem; ambiente físico seguro e limpo; carinho e estimulação do comportamento acadêmico. Para complementar as informações do ambiente familiar, a pesquisadora utilizou uma entrevista para medir o suporte parental, mais especificamente para o desenvolvimento e para a realização escolar. O Teste do Desempenho Escolar - TDE, que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação da escrita, aritmética e leitura, também foi utilizado na pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Andrada (2007) revelam que a escolaridade dos pais, a estimulação por meio de brinquedos, as atividades engajadas cognitivas entre pais e filhos, que promovem aspectos da competência cognitiva da criança, tais como o hábito de leitura e escrita dos pais e mães com a criança; atividades educativas com uso de material específico (jogos de regras como dominó, ludo, memória, entre outros; uso do computador; leitura de livros), somados a um ambiente socialmente acolhedor, são fatores que promovem a prontidão escolar. Expectativas negativas sobre a escolarização e expectativas

que não se referem à aprendizagem foram consideradas como fatores que dificultam a prontidão escolar.

Nessa mesma perspectiva, mas tendo como foco a percepção infantil dos suportes familiares, Cia, Pamplin e Williams (2008) investigaram a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes. Participaram desse estudo 110 crianças da 4ª série do ensino fundamental. As crianças preencheram o questionário Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos, que remete a questões do tipo “sua mãe dá carinho a você” e “pergunta sobre o seu dia escolar” e foram avaliadas usando-se o Teste de Desempenho Escolar – TDE.

Dentre os resultados Cia, Pamplin e Williams (2008) evidenciam que quanto maior a frequência de comunicação entre os pais e seus filhos e sua participação nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos melhor o desempenho acadêmico das crianças. Ao analisar separadamente as atividades desenvolvidas por ambos os pais que poderiam se correlacionar com o desempenho das crianças, nota-se que as mães costumam acompanhar o progresso escolar do filho, auxiliá-lo nas atividades de higiene, pedir para o filho organizar objetos pessoais, auxiliar nas lições de casa, valorizar as conquistas escolares do filho e incentivar a ter contato com outras crianças, enquanto que os pais procuram acompanhar o progresso escolar do filho, incentivá-lo a ter contato com outras crianças, passear e brincar com o filho.

Ao se considerar a percepção infantil, o estudo realizado por Guidetti e Martinelli (2009) teve como objetivo avaliar a compreensão em leitura de crianças do ensino fundamental e verificar sua relação com os suportes do ambiente familiar. Participaram da pesquisa 148 alunos matriculados da segunda à quarta série do ensino fundamental, na faixa

etária de 8 a 12 anos. Os instrumentos utilizados foram um texto de Cloze, que avalia a compreensão em leitura nas séries iniciais, e o Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiares, para verificar a percepção infantil dos suportes e recursos familiares, reunidos em três categorias denominadas de supervisão parental das rotinas escolares infantis, interação com os pais e recursos materiais do ambiente físico.

No que diz respeito às categorias que avaliaram os suportes oferecidos pelos pais às crianças, com relação à presença de horários definidos para atividades diárias e a oportunidade de compartilhar atividades com os pais, o estudo de Guidetti e Martinelli (2009) não revelou correlação significativa com o desempenho em leitura. Por outro lado, verificou que a presença ou não de recursos materiais no ambiente familiar, como a oferta de brinquedos, livros e outros materiais promotores do desenvolvimento revelou uma correlação positiva e significativa com o desempenho em leitura, sugerindo que quanto maior a presença desses recursos, melhor o desempenho escolar em leitura.

Em estudo mais atual e com o objetivo de explorar e verificar a relação existente entre motivação para aprendizagem, suporte familiar e compreensão em leitura, realizado por Monteiro (2010) com 518 crianças matriculadas do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental de uma escola particular e uma escola pública de Belo Horizonte, de ambos os sexos e com idades variando entre 7 e 16 anos e seus pais, foram utilizados uma Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – versão infantil, o Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar e dois textos preparados de acordo com a técnica de Cloze, para avaliar a compreensão em leitura.

Os resultados revelam que os índices de correlação entre aspectos da motivação escolar e o RAF foram negativos e significativos, o que indica que quanto maior a interação

entre pais e filhos menor é a motivação voltada para a metaperformance-aproximação, cujo pressuposto fundamental é a demonstração de capacidade e preocupação com reconhecimento externo. Com relação à metaperformance-evitação, caracterizada pelo aumento da ansiedade diante de provas e testes, assim como inibição na hora de fazer perguntas em sala de aula, os resultados evidenciam que o aluno voltado a essa meta convive menos com os pais, isto é, pode-se dizer que os pais realizam menos passeios com os filhos e a família e se reúnem pouco nos momentos de refeição e/ou lazer.

As correlações mais significativas do estudo de Monteiro (2010) foram entre os textos de Cloze e o RAF. Isso sugere que os pais que acompanham mais os seus filhos na escola, supervisionando as tarefas escolares, disponibilizando materiais promotores do desenvolvimento ou proporcionando um enriquecimento cultural, favorecem o desempenho dos seus filhos em relação à compreensão da leitura.

Os trabalhos descritos neste tópico têm indicado que o envolvimento da família com a escolarização da criança aumenta suas conquistas acadêmicas, e os benefícios são evidenciados em maiores pontuações em testes, melhores notas e motivação, até atitudes mais positivas sobre os trabalhos escolares. Entretanto, nota-se, pelo número de estudos apresentados, que uma atenção pequena tem sido dada a essa questão no contexto brasileiro. Grande parte dessas pesquisas centra-se na visão do adulto sobre os suportes da família e busca avaliar ou somente o desempenho escolar ou a motivação, não envolvendo as três variáveis, suporte familiar, desempenho e motivação escolar. As pesquisas se tornam ainda mais escassas quando se compara essa produção ao que vem sendo investigado sob a percepção infantil. A quantidade de trabalhos internacionais que trataram dessa questão é mais acentuada, ainda que não seja muito extensa, como poderá ser verificado a seguir.

Desempenho escolar, motivação e suporte familiar: relatos de pesquisas internacionais.

Uma revisão dos estudos internacionais mostra que se tem discutido a relação entre questões escolares e suporte familiar na perspectiva de pais e filhos, tanto crianças quanto adolescentes, e outras vezes somente na perspectiva dos filhos adolescentes. Dessa forma, serão apresentados dois grupos de estudos, em ordem cronológica, cuja diferença está na amostra pesquisada. O primeiro grupo diz respeito à percepção de pais e filhos sobre a questão do suporte familiar para as questões escolares e o segundo grupo investiga somente a percepção dos filhos adolescentes sobre o constructo.

Para apresentar o primeiro grupo de pesquisas internacionais que investigaram a percepção de pais e filhos sobre o suporte familiar, utilizou-se a organização das mesmas em conteúdos discutidos, entre elas a motivação escolar (Gonzalez-DeHass, Willems & DoanHolbein, 2005), o desempenho no início da escolarização (Aikens & Barbarin, 2008; Galindo & Sheldon, 2012; Horn & cols., 2009; Steensel, 2006) e a escolarização na adolescência (Cheung & Pomerantz, 2011), que serão percorridas em ordem cronológica.

A pesquisa bibliográfica de Gonzalez-DeHass, Willems e Doan Holbein (2005), desenvolvida com a finalidade de mostrar como a participação dos pais está relacionada à motivação dos filhos, tanto crianças quanto adolescentes, utilizou como procedimento a análise de vários estudos com alunos da escola fundamental à escola superior. A análise desses estudos mostrou que existe um relacionamento benéfico entre a participação parental e alguns constructos motivacionais, entre eles o envolvimento escolar, a competência e controle e a autorregulação.

Os autores apontam várias pesquisas que investigaram o envolvimento parental, descrevendo os muitos benefícios potenciais que os pais podem oferecer à educação dos filhos. Entre as várias dimensões do envolvimento dos pais com a vida dos filhos em idade escolar, as pesquisas destacam o número de contatos do educador com os pais, a qualidade dessas interações, participação dos pais nas atividades escolares e o envolvimento dos pais nas atividades de casa (lições). Além disso, pesquisadores concluíram que o envolvimento dos pais é ainda mais susceptível de beneficiar o sucesso escolar de alunos quando ocorre dentro de um estilo de paternidade com autoridade, descrita pela participação, aceitação e supervisão comportamental dos pais que permitem algum grau de democracia e autonomia por parte da criança.

Outro achado importante é o revelado pelo trabalho de Steensel (2006), que analisou a relação entre o ambiente familiar e o desempenho na fase da alfabetização de crianças do ensino infantil. Participaram 116 alunos e pais de 19 escolas primárias de uma cidade da Alemanha, com idade média de 6,5 anos. Os instrumentos utilizados foram um questionário para os pais, denominado *Home Literacy Environment* – HLE que é dividido em duas partes, a primeira referente a atividades de leitura e escrita desenvolvidas pelos pais (ex. ler livros, revistas, jornais, escrever cartas e usar o computador) e a segunda caracteriza-se pelas atividades de leitura e escrita que os pais realizam com os filhos (ex. ler livros, contar histórias, assistir programas educacionais na televisão e compartilhar atividades de escrita). Os alunos foram submetidos a testes escolares padronizados, incluindo habilidades de leitura, escrita e matemática, consideradas básicas para o aprendizado formal na fase da alfabetização.

Os resultados da pesquisa de Steensel (2006) revelaram que crianças com um alto escore no HLE obtiveram notas altas também nas medidas de desempenho para a alfabetização. A comparação das habilidades vocabulário e compreensão da leitura entre os alunos que alcançaram um bom rendimento e os que não alcançaram revelou que o desempenho estava relacionado a uma maior pontuação do HLE. Os autores inferem que o nível de instrução dos pais e os recursos disponibilizados por eles são de extrema relevância para o desempenho escolar infantil.

Ao investigar a relação escola e família e a influência de ambos os contextos no desempenho em leitura na infância, a pesquisa longitudinal de Aikens e Barbarin (2008) teve como amostragem um grupo de estudantes americanos do jardim de infância, os quais foram acompanhados durante os anos de 1998 a 1999. O suporte familiar foi investigado por entrevistas que aconteceram com os pais pelo telefone e forneceram informações sobre as características da criança, o envolvimento com a escola do filho, incluindo participação nas reuniões de pais e eventos escolares. Perguntou-se também sobre os recursos da família e o ambiente de aprendizagem doméstica, incluindo o número de livros que a criança tinha em casa.

Variáveis da escola foram avaliadas por questionários encaminhados aos professores com temas relacionados a tempo de experiência na sala de aula, administração da sala de aula, relacionamentos com os colegas de trabalho, preparação para alfabetização e planos de aula e crenças sobre o ensino e seus alunos. Os administradores da escola também responderam a questionários sobre o número de alunos na escola e nível socioeconômico da clientela. A avaliação de leitura individual da criança foi realizada em um formato aberto, para medir as competências básicas como: familiaridade com livros,

reconhecimento de letra, domínio dos sons e rimas, reconhecimento de palavras, vocabulário e compreensão auditiva e sua expressão no contexto.

Os resultados do estudo de Aikens e Barbarin (2008) evidenciam que características da família como proximidade afetiva entre os membros, ambiente de alfabetização da casa, envolvimento parental com a escola dos filhos, números de livros em casa, nível educacional dos pais e boas estratégias parentais para disciplinar, explicaram o bom desempenho escolar em leitura das crianças nos três primeiros anos de escolarização. Segundo os autores algumas condições como, ambientes de alfabetização familiar rico em materiais diversos e pais menos tensos no papel educativo, ou seja, com boas estratégias disciplinares, explicaram o bom desempenho escolar em leitura posterior aos três primeiros anos de escolarização.

Ainda quando se discutir a relação do suporte familiar com o desempenho escolar infantil, o estudo de Horn e cols. (2009), que se baseou no modelo ecológico do desenvolvimento humano para avaliar o indivíduo e suas interações com o ambiente, propôs a hipótese de que o ambiente tem efeitos diferenciais em crianças, e sua análise permitiu examinar os efeitos do suporte familiar em resultados acadêmicos infantis. O estudo foi realizado com crianças que participam do programa *The National Head Start-Public School Transition*. Os dados foram coletados durante os anos de 1992 até 1997, por meio de um estudo transversal que envolveu 5.426 estudantes, dos quais 33% afro-americanos, 48% brancos e não-hispânicos e 7% hispânicos.

Os dados da família foram investigados por meio de entrevistas na própria residência dos participantes do estudo e utilizou-se uma escala denominada de *Family Resource Scale* (FRS), que avalia recursos e necessidades das famílias de crianças de alto

risco. O FRS mede três aspectos dos recursos familiares: a capacidade das famílias para atender às necessidades básicas dos filhos, adequação dos recursos financeiros e quantidade de tempo que os pais têm para si próprios e para os filhos. Com relação à criança, a avaliação foi aplicada na escola, por meio de um teste para avaliar o desempenho em leitura e matemática.

As análises do estudo de Horn & cols., (2009) permitiram identificar três grupos que diferiram nos efeitos que os recursos familiares revelaram em relação ao desempenho escolar. O primeiro grupo evidenciou que a habilidade da família para satisfazer as necessidades básicas infantis foi o mais forte preditor de melhores resultados nos testes e esteve relacionada com o alto desempenho escolar infantil. O segundo grupo identificou alunos que pertenciam a um ambiente familiar pouco adequado no que diz respeito a cuidados básicos e recursos econômicos, o que revelou interferir significativamente em seu desempenho escolar. Por fim, o terceiro grupo incluiu um grupo particularmente resiliente à influência de baixos níveis de recursos da família, ou seja, nem todos os estudantes foram negativamente afetados pela relativa falta de recursos familiares, e uma proporção dos estudantes, tinha níveis elevados de desempenho e capacidade de linguagem, independente dos suportes familiares disponibilizados.

Ao se considerarem as relações entre suporte familiar e aprendizagem escolar na adolescência, a pesquisa de Cheung e Pomerantz (2011) examinou o envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos, bem como o controle psicológico que exercem e o tipo de autonomia que lhes proporcionam. Foram avaliados 825 alunos americanos e chineses, do sétimo ano, com idade média de 12 e 13 anos. A família foi avaliada pela participação dos pais em uma gama de comportamentos relacionados a práticas de envolvimento, como

iniciar uma conversa sobre a vida escolar, conhecer os professores e ajudar nos trabalhos escolares. Avaliou-se também o controle psicológico utilizado pelos pais na educação dos filhos, como agir hostilmente quando ocorre algo que não gostem. E por fim, o suporte para autonomia dos pais para os filhos, com conteúdo que diz respeito às possibilidades de escolha e consideração de diferentes pontos de vista.

Com relação a conteúdos escolares, mediu-se o desempenho escolar em quatro temas centrais: linguagem, matemática, ciências e estudos sociais, nos Estados Unidos, e linguagem, matemática, biologia e inglês, na China, e usou-se a média mais alta obtida pelos estudantes para explicar o melhor desempenho. Para se avaliar os demais aspectos das questões escolares, utilizaram-se escalas do tipo Likert, que buscaram investigar o investimento do aluno em relação à escola, com questões que indicam a dedicação para os estudos, o tempo em tarefas escolares, as estratégias autorreguladas de aprendizagem e a competência percebida, isto é, percepções dos alunos da sua competência escolar. Também foi investigado o funcionamento emocional positivo do adolescente com medidas que envolvem emoções positivas e satisfação de vida e o funcionamento emocional negativo por meio das emoções negativas e sintomas de ansiedade.

Os resultados da pesquisa de Cheung e Pomerantz (2011) indicam que o envolvimento dos pais americanos com a aprendizagem escolar dos filhos foi associado com apoio e autonomia, enquanto o envolvimento dos pais chineses associou-se com controle psicológico. Apesar das diferenças entre as famílias dessas duas culturas, o envolvimento dos pais evidenciou maior engajamento e desempenho acadêmico dos filhos, ao longo do tempo. No entanto, os dados mostram percepções mais positivas de competência e funcionamento emocional entre adolescentes americanos. Por outro lado,

quando o envolvimento dos pais indica um maior controle psicológico e menor autonomia, verifica-se, no adolescente chinês, um bom desempenho escolar, contudo suas percepções de competência e funcionamento emocional não são positivas.

Para finalizar a discussão entre as relações escola-família, Galindo e Sheldon (2012) realizaram seu estudo baseado na Teoria ecológica de Bronfenbrenner e Teoria de Epstein e tiveram como participantes uma amostra representativa de 16.425 alunos do jardim da infância de 864 escolas dos Estados Unidos. Foram utilizados os dados do estudo longitudinal de *Early Childhood* (ECLS-K) de 1998-1999, focado no desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo sido recolhidas informações de alunos, pais, professores e administradores. Os estudantes responderam a uma avaliação de desempenho em matemática e leitura. Para analisar as relações entre família e escola, foram elaboradas duas escalas do tipo Likert, que avaliaram a participação dos pais em reuniões escolares, conselho de escola, festas ou eventos, e o envolvimento familiar com a vida escolar dos filhos, incluindo contar histórias, cantar canções, fazer tarefas domésticas, artesanatos ou jogar e brincar juntos, além das expectativas educacionais dos pais para os filhos.

Os resultados do estudo de Galindo e Sheldon (2012) mostram associações significativas de envolvimento familiar com a escola e o desempenho em matemática e leitura. Os alunos cujos pais eram mais envolvidos com a escola ou tinham maiores expectativas educacionais demonstraram melhor desempenho nas habilidades de leitura e matemática no final do jardim de infância. Outro dado relevante diz respeito ao efeito da escolaridade dos pais no desempenho em leitura e matemática dos estudantes no jardim de infância. Melhor desempenho em matemática foi positivamente associado à idade dos alunos, ao nível e às expectativas educacionais dos pais.

Os trabalhos descritos anteriormente evidenciam a direção dos estudos que buscam compreender, sob a perspectiva de pais e filhos, a relação entre família e escola com foco no suporte familiar e no desempenho e motivação acadêmica. Grande parte das pesquisas é voltada para a população infantil, ou seja, ao início da escolarização, visto ser essa a etapa do desenvolvimento onde os esforços se voltam todos para as questões escolares, como enfatizam as teorias psicológicas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1996; Erikson, 1987; Piaget, 2001).

Todas as investigações, sem exceção, destacam a importância do suporte familiar, tanto no aspecto escolar quanto afetivo e social de crianças e adolescentes. Entretanto, as pesquisas que têm como objetivo a infância deram pouca ênfase à motivação escolar, sendo o foco principal o desempenho acadêmico, especialmente na leitura e escrita. O próximo bloco de estudos internacionais diz respeito a percepções do adolescente sobre os suportes familiares e discute a relação entre motivação, ambiente familiar e desempenho acadêmico (Bong, 2008; Ibtesam, 2006; Spera, 2006), e ambiente familiar e desempenho acadêmico (Meeuwisse, Born & Severiens, 2011) sendo apresentados em ordem cronológica.

Com o objetivo de avaliar o pensamento de adolescentes sobre o efeito da motivação, o ambiente familiar e características de alunos que podem estar relacionadas ao desempenho escolar, o estudo de Ibtesam (2006) foi realizado com 388 estudantes do ensino médio dos Emirados Árabes, com idade média de 16 anos, sendo 193 homens e 195 mulheres e, para a coleta de dados, foi utilizada uma escala do tipo Likert.

A primeira parte do instrumento contém itens, que medem o nível de motivação escolar dos alunos com questões do tipo “eu gosto muito dos trabalhos escolares porque são desafiantes” e “eu gosto de realizar um novo trabalho que está em um nível maior de

dificuldade”. A segunda parte, avalia as influências parentais no desempenho escolar como, por exemplo, “meus pais insistem em me ajudar com o dever de casa” e “meus pais perguntam sobre meu desempenho na escola”. A última parte da escala investiga características dos alunos relacionadas ao desempenho escolar, tais como “consigo terminar minhas atribuições no prazo” e “procuro um lugar sem distrações para estudar”. O desempenho acadêmico do aluno foi medido pelas médias escolares. Além disso, foram solicitadas, por meio de questionários, informações demográficas dos pais, tais como idade, sexo e nível de escolaridade.

Os resultados do estudo de Ibtesam (2006) mostram fraca relação entre motivação e bom desempenho escolar; entretanto, revelam significativas correlações, embora ainda baixas, entre ambiente familiar e desempenho escolar, indicando que o fator socioeconômico número de pessoas que vivem na mesma casa foi o que mais prejudicou a correlação, pois um ambiente fisicamente cheio de pessoas foi associado com níveis mais baixos de desempenho escolar. A correlação positiva foi observada entre características do aluno e motivação, revelando que alunos que alcançam resultados escolares superiores têm características de alta motivação. No entanto, o valor de correspondência mais elevado foi observado entre o ambiente familiar e as características dos alunos e revela que os estudantes mais bem-sucedidos academicamente tendem a ter pais mais exigentes e que estão ativamente envolvidos na educação de seus filhos.

O estudo conduzido por Spera (2006) também teve como objetivo relacionar as percepções de adolescentes, do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, sobre o suporte parental nas atividades escolares e seus resultados na motivação e desempenho acadêmico dos alunos. A pesquisa foi realizada com 184 estudantes, com idade média de 13 anos, de

duas regiões dos Estados Unidos, usando questionários e escalas sobre desempenho acadêmico, motivação para os estudos e suportes parentais.

Para avaliar o suporte familiar na percepção do adolescente, foram investigados os objetivos educacionais dos pais para os filhos, incluindo questões como “meus pais me falam que é importante tirar boas notas, estudar muito e fazer meu dever de casa”. Outro aspecto avaliado foi o valor que a educação escolar tem para os pais e contempla questões do tipo “meus pais tentam me orientar para fazer o meu melhor em tudo”. O terceiro item avaliado foi a aspiração educacional dos pais para seus filhos, com perguntas do tipo “até que nível escolar seus pais querem que você vá?”. O quarto aspecto investigado foi a participação dos pais em atividades relacionadas com a escola, com questões como “minha mãe sabe as notas que recebo”, e envolvimento dos pais com funções de escola: “minha mãe normalmente vai para as reuniões de pais e mestres”.

Para finalizar, foi avaliada a monitoração parental com questões do tipo “seus pais sabem exatamente onde você está quando não está na escola” e “quanto seus pais sabem o que você faz com seu tempo livre?”. O desempenho acadêmico do estudante foi medido por meio das notas dos alunos em matemática, ciências e inglês, e a motivação escolar verificada por uma escala que avalia as disciplinas, o interesse na escola, a busca de objetivo acadêmico e a autorregulação acadêmica, com itens do tipo “eu gosto de estar nessa classe” e “em geral, eu não me importo de passar grande tempo nesta escola”.

Os resultados da pesquisa de Spera (2006) revelaram existir uma correlação positiva e significativa entre todos os suportes oferecidos pelos pais e o desempenho acadêmico dos filhos. Os maiores índices de correlação com o desempenho acadêmico foram relativos ao envolvimento e supervisão dos pais com as atividades escolares e participação na vida

escolar do filho. Isso significa que quanto maior a participação e o incentivo dos pais com as atividades escolares dos filhos melhor o desempenho e a aprendizagem deles na escola. Ao se considerar a motivação para os estudos, a pesquisa indica que percepções dos estudantes do envolvimento dos pais no trabalho escolar e monitoração parental foram significativa e positivamente correlacionadas à motivação para os trabalhos escolares.

Com a finalidade de avaliar se a participação dos pais se relaciona com o desempenho acadêmico do adolescente, Bong (2008) buscou analisar a percepção de estudantes sobre seu ambiente psicossocial, incluindo família e escola, sua motivação acadêmica e desempenho escolar em matemática, enfatizando as estratégias cognitivas e de autorregulação. O estudo teve a participação de 753 estudantes provenientes de escolas sul-coreanas, com séries equivalentes ao segundo e terceiro ano do ensino médio brasileiro.

Para medir a autoeficácia e as metas de realização acadêmica foi usada uma escala Likert de motivação para aprendizagem e questões do tipo “eu tenho certeza que eu posso fazer um excelente trabalho nas tarefas atribuídas para a classe em matemática”. O uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e percepções dos objetivos do ensino de matemática também foram avaliados por questões como “quando eu faço meu dever de casa de matemática, tento lembrar o que o professor disse em classe”. Para investigar o apoio emocional dos pais para a realização acadêmica, apresentou-se questões do tipo “meus pais confortam-me quando eu estou tendo um momento escolar difícil” e, com relação às percepções sobre o relacionamento familiar, “meus pais me forçam a fazer coisas e ignorar o que eu realmente quero fazer”.

Os resultados indicaram que a interação na relação dos pais com seus filhos influencia o desempenho acadêmico em matemática. Também encontraram que o tipo do

suporte parental e os conflitos familiares são fatores que se relacionam com o desempenho acadêmico. De acordo com a autora, para esse grupo de estudantes sul-coreanos, a interação entre os pais e filhos e a percepção da relação entre eles demonstra relação significativa com a motivação e com o desempenho acadêmico diante das exigências do contexto escolar.

Em um estudo mais atual, Meeuwisse, Born e Severiens (2011) investigaram a participação da família na dificuldade e facilitação para o estudo, avaliando o comportamento e desempenho acadêmico em uma amostra de 1.656 estudantes universitários de uma universidade na Holanda. Os participantes eram de dois diferentes campos de estudo, as ciências comportamentais e as ciências médicas e a média de idade era de 22 anos. Quase 55% dos participantes viviam com pelo menos um membro da família (por exemplo, um pai, tio ou irmã) e os outros 45% dos participantes moravam sozinhos ou em residências de estudantes.

Para avaliar questões relativas ao contexto familiar foram utilizadas escalas Likert. A participação dos estudantes nas atividades da família foi medida por questões como “o tempo que passam com a família durante o final de semana”, e o suporte familiar com itens do tipo “minha família me ajuda a resolver meus problemas”. A interferência familiar no estudo foi medida por itens que refletem os conflitos da família no estudar, com questões do tipo “devido ao estresse por causa das responsabilidades familiares, é difícil me concentrar no meu trabalho escolar”. por fim, a facilitação instrumental da família para o estudo foi avaliada utilizando itens como “as habilidades que eu uso quando estou com minha família são úteis para as coisas que tenho a fazer na escola”. As questões acadêmicas do aluno foram medidas pela escala de dedicação, que reflete o esforço dispendido para as

questões escolares e o desempenho acadêmico avaliado por meio das médias escolares no semestre.

Os resultados do estudo de Meeuwisse, Born e Severiens (2011) mostra que os alunos que mais participam em atividades com sua família experimentam tanto facilitação quanto conflito para os estudos. O apoio da família foi negativamente relacionado com os conflitos para o estudo, evidenciando que quanto maior apoio percebido e envolvimento familiar maior a facilitação para o estudo. Além disso, verificou-se que os conflitos familiares para o estudo influenciam negativamente o esforço dos alunos e a facilitação para os estudos está positivamente relacionada com o esforço acadêmico. Para finalizar, observa-se que o esforço do aluno contribui para seu sucesso acadêmico.

As pesquisas apresentadas anteriormente e que destacam a percepção do adolescente sobre os suportes familiares, assim como as pesquisas com os pais de crianças, continuam a revelar a importância do ambiente familiar para o bom desempenho escolar, que se evidencia por meio da leitura, escrita e matemática. Entretanto, nos estudos com o adolescente, diferentemente da criança, as investigações têm dado grande ênfase ao aspecto motivacional do estudante, relacionando-o com os suportes familiares e o desempenho acadêmico.

Os trabalhos descritos neste tópico representam, de maneira geral, os caminhos que têm sido percorridos nas investigações sobre a temática tanto no Brasil quanto internacionalmente. Diante do panorama apresentado observa-se que as pesquisas que investigam a relação entre desempenho escolar, motivação e suporte familiar foram realizadas, em sua grande maioria, utilizando a visão dos pais ou responsáveis ou, algumas

vezes, de filhos adolescentes. O relato das crianças envolvidas neste contexto, porém, tem sido pouco pesquisado.

Ao considerar que a presente pesquisa busca relacionar o desempenho escolar, a motivação e a percepção do suporte familiar tendo como participantes crianças do ensino fundamental houve a necessidade da elaboração de um instrumento conciso, de fácil compreensão, aplicação e que avaliasse a percepção dos suportes familiares sob a visão infantil, visto que, de acordo com a literatura (Guidetti, 2007; Guidetti & Martinelli, 2009; Procidano & Heller, 1983), a percepção dos pais e das crianças com relação aos recursos do ambiente familiar tem sido diferente, uma vez que o olhar dos pais pode estar focado em aspectos não levados em conta pelas crianças e vice-versa. Além disso, por meio da pesquisa realizada percebeu-se a escassez de instrumentos nacionais que avaliam essa temática, sendo encontrados materiais de avaliação dos aspectos do ambiente familiar, mas que não contemplam o que é proposto nessa pesquisa (Baptista, 2005; Benetti & Balbinotti, 2003; Gomide, 2006; Martinelli & Agüena, 2010; Marturano, 2006; Weber, Salvador & Brandenburg, 2010).

Por isso, acredita-se que, buscando outros olhares sobre essa mesma questão, ou seja, considerando a visão infantil dos suportes do ambiente familiar, seja possível encontrar relações significativas entre as variáveis investigadas. Assim, no próximo capítulo apresenta-se o delineamento do estudo.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

4.1 Objetivos

- Apresentar e analisar a avaliação descritiva dos dados referentes à percepção infantil da motivação e do suporte familiar dos alunos nos anos escolares.
- Avaliar se há diferenças entre a percepção infantil da motivação e do suporte familiar em relação ao ano escolar.
- Analisar se existem diferenças entre os grupos de desempenho escolar em escrita, leitura, aritmética e desempenho geral e a percepção infantil da motivação escolar.
- Investigar se existem diferenças entre os grupos de desempenho escolar em escrita, leitura, aritmética e desempenho geral e a percepção infantil do suporte familiar.
- Verificar as relações entre a percepção infantil da motivação escolar e do suporte familiar.

4.2 Participantes

Participaram desta pesquisa 342 crianças, regularmente matriculadas do 3º ao 5º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, com idades variando de 7 a 13 anos, estando a frequência maior de participantes na faixa etária de 8 (23,1%), 9 (37,7%) e 10 (33%) anos. Quanto ao gênero, 168 crianças eram do sexo feminino, correspondendo a 49,1%, e 174 do sexo masculino, correspondendo a 50,9% da população investigada. Com relação à

distribuição dos participantes no ano escolar, 84 (24,6%) cursavam o terceiro ano, 134 (39,2%) o quarto ano e 124 (36,3%) cursavam o quinto ano.

Esses participantes estavam regularmente matriculados em três escolas municipais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 149 (43,6%) participantes da escola 1, 48 (14,0%) da escola 2 e 145 (42,4%) da escola 3. As escolas participantes foram escolhidas por meio de um sorteio aleatório. Não foram colocadas no sorteio as escolas que participaram do estudo piloto para construção do instrumento EPISAF, como será descrito a seguir.

Após a coleta dos dados, os grupos foram divididos em grupos por desempenho no TDE. Foi considerado o escore bruto de cada subteste e, com base nesses escores, os participantes que obtiveram 25% de acertos, o que corresponderia a um nível de baixo desempenho, foram designados ao grupo 1; compuseram o grupo 3 os participantes que tiveram 75% de acertos, sendo considerados com um nível de desempenho alto, e o restante da amostra, que obteve acertos entre essas porcentagens, foi designado ao grupo 2, considerado com um nível de desempenho intermediário.

4.3 Instrumentos

Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar – EPISAF (Guidetti & Martinelli, 2010): esta escala foi desenvolvida para este estudo e construída a partir da literatura da área com base nos instrumentos nacionais e internacionais citados no Capítulo 1 deste trabalho. Inicialmente, foram elaboradas 44 frases que contemplavam dimensões relacionadas a aspectos afetivos, educativos e econômicos da escala. Os aspectos afetivos e educativos são avaliados por meio de uma sequência de resposta do tipo Likert, com quatro alternativas de respostas: sempre, muitas vezes, poucas vezes, nunca. Já o aspecto

econômico é avaliado por um questionário de múltipla escolha, com a opção de resposta sim ou não para os itens nele contemplado.

Na escala, o aspecto afetivo compreende a dimensão subjetiva, ou seja, os sentimentos infantis expressos na relação com os pais, como, por exemplo, sentir-se amado por eles, receber elogio pelo bom desempenho escolar e participar da vida familiar. Já o aspecto educativo pode ser considerado como a organização da rotina diária infantil em diferentes momentos, como fazer a lição ou ter horários definidos para dormir e fazer as refeições. Por último, o aspecto econômico, com destaque para os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar, como livros, brinquedos, materiais escolares e espaço para a realização das atividades escolares.

Para realizar as análises da escala foi realizado um estudo piloto com alunos regularmente matriculados do 3º ao 8º ano do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, na faixa etária de 7 a 17 anos de idade, num total de 306 participantes. A Tabela 1 apresenta os dados descritivos dos participantes.

Tabela 1. *Estatística descritiva dos participantes do estudo piloto*

Idade			Ano			Gênero		
	N	%		N	%		N	%
7	8	2,6	3°	67	21,9	Feminino	178	58,2
8	45	14,7	4°	42	13,7	Masculino	128	41,8
9	49	16	5°	49	16			
10	46	15	6°	58	19			
11	58	19	7°	38	12,4			
12	41	12	8°	52	17			
13	44	14,4						
14	9	2,9						
15	5	1,6						
17	1	0,3						

Esses participantes estavam regularmente matriculados em três escolas municipais situadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo, sendo 116 (37,9%) da escola 1, 118 (38,6%) da escola 2 e 72 (23,5%) da escola 3. As escolas foram escolhidas por meio de um sorteio aleatório.

Para a realização do estudo piloto foi necessária a autorização da Secretaria de Educação do Município e da direção das escolas participantes, e a participação dos alunos foi determinada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, entregue para todos os alunos pelo pesquisador, o qual explicou os objetivos da pesquisa e

sua forma de aplicação. Só foram avaliados os alunos cujos familiares aceitaram que os mesmos participassem da pesquisa assinando o TCLE.

Com relação à coleta de dados com os alunos, foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2010, nas três escolas participantes, em horário regular de aula, fora da sala de aula, em local apropriado, com todos os alunos que trouxeram o TCLE. A escala foi aplicada em grupos por série, com um número médio de 15 alunos por grupo, onde o pesquisador lia as afirmativas e os alunos assinalavam a alternativa que melhor demonstrava o que pensavam ou sentiam sobre o que foi perguntado. Cada aplicação demorou em média 15 minutos e teve como objetivo uma testagem preliminar do instrumento, visando ao refinamento do mesmo.

Os dados psicométricos dessa escala indicaram uma medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=0,87$), julgando-se mais pertinente a utilização de uma rotação varimax; o método de extração dos fatores aplicado foi o de análise de componentes principais. Considerando que se desejava uma escala mais compacta e que também utilizasse os itens com saturações mais altas nos fatores, ou, em outros termos, que fossem mais altamente correlacionados a eles, utilizou-se como regra de inclusão de itens nos fatores aqueles que tivessem saturação acima de 0,40. Com base nesse critério e na consistência interna, os itens foram selecionados. Os dados da Análise Fatorial Exploratória indicaram a possibilidade de fatoraço, e os resultados das análises de componentes principais e da rotação varimax revelaram a existência de dois fatores, totalizando 20 itens, explicando 41,36% da variância.

Esses fatores foram interpretados por meio dos conteúdos de seus itens e foram denominados de suporte afetivo (14 itens) e suporte educativo (6 itens). O objetivo da

EPISA é avaliar como a criança identifica o suporte familiar oferecido a ela dentro dos aspectos afetivos, educativos e econômicos disponíveis no seu ambiente familiar. A escala ficou constituída pelos seguintes itens:

Fator 1: Suporte afetivo

- Seus pais o elogiam quando você vai bem na escola?
- Seus pais incentivam você a participar das atividades na escola?
- Seus pais o elogiam se você tira boa nota na escola?
- Você se sente amado pelos seus pais?
- Você acha legais as coisas que seus pais fazem para você?
- Seus pais costumam te dar beijos, abraços ou outros carinhos?
- Você pode contar com a ajuda dos seus pais quando precisa?
- Seus pais ficam felizes quando estão com você?
- Seus pais costumam dizer o quanto você é importante para eles?
- Você e seus pais saem para passear nos finais de semana?
- Seus pais o ouvem e respondem quando você pergunta alguma coisa?
- Você e seus pais fazem coisas legais juntos?
- Seus pais passam algum tempo com você?
- Seus pais procuram saber o que aconteceu com você quando está triste?

Fator 2: Suporte educativo

- Seus pais costumam ver se você fez suas tarefas escolares?
- Seus pais colocam horário para você estudar?
- Você tem horário certo para cumprir seus deveres?

- Seus pais o ajudam a organizar o material escolar?
- Você tem horário para fazer as coisas quando está em casa?
- Você tem horário certo para dormir, almoçar ou jantar?

Os coeficientes de consistência interna dos fatores foram calculados empregando os coeficientes de *Cronbach*. O *alfa de Cronbach* do fator 1, que contempla 14 itens, foi de 0,87 e do fator 2, com 6 itens, foi de 0,77. Cada item encontra-se disposto em quatro níveis de pontuação: (3) sempre, (2) muitas vezes, (1) poucas vezes e (0) nunca. Quanto maior é a pontuação da criança na escala, maior é sua percepção dos suportes familiares a ela oferecidos.

Questionário sobre suporte econômico do ambiente familiar: como parte complementar do instrumento sobre suportes do ambiente familiar, foi proposto um questionário que busca conhecer a existência de materiais e recursos que possam contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes no contexto familiar. Como forma de resposta o aluno deve assinalar se há ou não em sua casa a existência destes materiais.

Este questionário é composto por 10 itens

- Há livros infantis na sua casa?
- Há outros livros na sua casa?
- Há revistas na sua casa?
- Há jornais na sua casa?
- Você tem brinquedos em sua casa?
- Você tem computador em sua casa?

- Você tem videogame em sua casa?
- Você tem materiais escolares em sua casa?
- Você tem jogos em sua casa?
- Na sua casa tem um espaço para fazer as tarefas escolares?

Teste do Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994): é um instrumento psicométrico que busca oferecer, de forma objetiva, uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. O subteste da escrita requer do participante a escrita do nome e de palavras isoladas sob a forma de ditado; o da leitura, o reconhecimento de palavras isoladas do contexto; e o da aritmética, a solução oral de problemas e o cálculo de operações aritméticas por escrito.

O teste indica, de uma maneira abrangente, quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando. A faixa etária abrange a avaliação de escolares de 1ª a 6ª série do ensino fundamental, ainda que possa ser utilizado com algumas reservas para a 7ª e 8ª séries. Cabe ressaltar que o processo de concepção do TDE está fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira. Cada um dos subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade, que são apresentados ao examinando independentemente de sua série, uma vez que ele pode interrompê-lo assim que os itens apresentados em determinado nível da escala forem impossíveis de ser resolvidos pelo examinando.

O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total são convertidos mediante uma tabela na classificação superior, médio e inferior para cada série escolar, podendo assim ser utilizado na comparação do desempenho de um indivíduo para o outro. A aplicação do

TDE é sempre individual, variando sua duração aproximada de 20 a 30 minutos, e inclui a apresentação dos três subtestes, independentemente de sua ordem (Stein, 1994).

A padronização do TDE foi feita tomando por base uma amostra estratificada de igual proporção. Buscando-se garantir a representatividade da amostra, decidiu-se considerar como critério de estratificação o tipo de escola e a série frequentados pelo sujeito. Utilizou-se uma amostra de 538 escolares que estavam cursando da 1ª à 6ª série do ensino fundamental, cada série tendo em média um total de 90 sujeitos.

Foram desenvolvidos processos distintos de construção para cada um dos três subtestes do TDE. Para o subteste de escrita, construiu-se uma lista de 45 palavras em português, obedecendo a uma ordem decrescente de dificuldade ortográfica e adequada a escolares do ensino fundamental. Optou-se por uma escala ortográfica da língua portuguesa para a escola primária, de onde foram extraídas as 45 palavras de forma proporcional. Após, elaborou-se uma frase para cada uma das 45 palavras que constituem o subteste de escrita.

O subteste de aritmética é composto por cálculos aritméticos com grau de dificuldade crescente, correspondendo ao conteúdo de aritmética ministrado da 1ª à 6ª série do ensino fundamental. Foram coletadas amostras de conteúdos programáticos em matemática das séries indicadas e construiu-se um quadro desses conteúdos por série e por tipo de escola. Com base nesse quadro elaboraram-se 45 itens divididos igualmente pelo número de séries abrangidas pelo teste. Os itens foram então avaliados por professores de cada uma das séries, segundo o critério de adequação e abrangência curricular. A versão final apresenta um total de 38 itens, tendo os demais sido eliminados a partir da análise de consistência interna.

Para o subteste de leitura foi construída uma escala contendo 75 palavras da língua portuguesa, levando-se em consideração a gradação dos fonemas segundo relações fonológico-ortográficas, número de sílabas, grau de familiaridade do vocábulo e padrões silábicos. A versão final apresenta um total de 68 palavras; as demais foram eliminadas na análise de consistência interna.

A análise de consistência interna foi realizada para cada um dos subtestes. Com base nos escores nos itens e no escore total no subteste, foram calculados a média, o desvio padrão de cada item, o coeficiente de correlação item-total e o coeficiente alfa do escore total no subteste. Os itens que apresentaram coeficiente de correlação item-total baixo foram eliminados do subteste em questão. Esse procedimento determinou que dez itens do subteste de escrita, sete do subteste de aritmética e cinco do subteste de leitura fossem eliminados. Depois de eliminados esses itens, foram recalculados o coeficiente alfa, a média e o desvio padrão para o escore total de cada subteste e do teste total. Todos apresentaram consistência interna acima de 0,80.

Escala para Avaliação da Motivação Escolar – EAME-IJ (Martinelli & Sisto, 2011): esse material fornece informações de como a criança e o adolescente se percebem em relação às fontes de motivação (intrínseca e extrínseca), bem como de sua intensidade. A motivação intrínseca se relaciona ao interesse natural por novidades e desafios, enquanto a extrínseca concerne aos elementos externos que podem disparar a ação da pessoa em direção a determinados problemas ou temas, ao mesmo tempo em que busca obter recompensas materiais ou sociais ou de reconhecimento. Assim, fornece três tipos de medidas, uma relacionada à motivação intrínseca, outra à extrínseca e uma terceira, soma das duas anteriores, que indica a motivação geral da pessoa.

A escala foi construída para aplicação em pessoas de 8 a 11 anos e pode ser aplicada tanto individualmente quanto coletivamente, em grupos de 20 a 30 pessoas. É conveniente aplicar a prova em uma única sessão e quando os alunos não estejam cansados ou após realização de uma avaliação escolar. Para os alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental, recomenda-se que o próprio aplicador faça a leitura sequencial de cada uma das questões, e para os alunos do segundo ciclo, o aplicador deve certificar-se que eles têm o domínio fluente da leitura para que possam realizar sozinhos a prova.

O instrumento apresenta 20 questões, 10 referentes à motivação intrínseca e 10 à motivação extrínseca. As categorias definidas para a Motivação Intrínseca foram: autodeterminação, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse, e para a Motivação Extrínseca foram: preocupação com avaliação, com o reconhecimento, com a competição, um enfoque no dinheiro ou outro incentivo claro e enfoque na preocupação com os outros. Os itens foram avaliados em uma escala Likert de três pontos, sendo as possibilidades de respostas e as pontuações atribuídas: sempre (2 pontos), às vezes (1 ponto) ou nunca (0 pontos). Para classificar as pontuações dos participantes em baixa, média ou alta, deverão ser observadas as pontuações brutas obtidas nas somatórias (Martinelli & Sisto, 2011).

A escala foi construída de acordo com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação e propõe uma avaliação das orientações motivacionais com base nas razões que os sujeitos apresentam para realizar os trabalhos escolares. Os resultados dos estudos permitiram que fossem acrescentados e refinados os itens da escala.

Em um primeiro estudo foram avaliados 367 protocolos de crianças com idades entre 8 e 11 anos que frequentavam da 2ª a 4ª séries do ensino fundamental. Utilizaram-se

para aplicação 54 frases (27 relacionadas a motivação intrínseca e 27 a motivação extrínseca) com alternativas em escala crescente do tipo Likert de cinco pontos. De acordo com as análises estatísticas de *Rasch* optou-se pela configuração de três alternativas ao invés de cinco.

Como pode ser observado com a análise fatorial de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=0,90$), manteve-se a estrutura teórica utilizada como matriz para construção dos itens. Os itens relacionados à motivação intrínseca formaram o fator 2 e os itens concernentes à motivação extrínseca formaram o fator 1, explicando 43,86% da variância. Além disso, os resultados do índice de *Cronbach* indicam patamares de precisão bastante bons, tanto para a escala (0,85) quanto para cada fator separadamente, fator 1 (0,91) e fator 2 (0,85).

Do segundo estudo participaram 862 pessoas que frequentavam oito diferentes escolas de cinco cidades do interior do estado de São Paulo, de 2ª a 8ª série do ensino fundamental. A escala ficou constituída por 20 frases (10 concernentes a motivação intrínseca e outras 10 a motivação extrínseca). Os dados foram submetidos novamente a uma análise fatorial de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO=0,90$), que mostrou a configuração de dois fatores que explicaram 42,6% da variância, ficando mantida a estrutura teórica anterior. A correlação entre os dois fatores, motivação intrínseca e motivação extrínseca foi de 0,005, ou seja, nula, o que favorece a interpretação independente dos fatores.

4.4 Procedimento de coleta de dados

Após a realização do estudo piloto, em junho de 2011 foi solicitada autorização para a realização da pesquisa junto à Secretaria de Educação do Município e à Direção das escolas participantes, depois de apresentados aos mesmos os objetivos da pesquisa. Autorizado o estudo, foi iniciada a coleta de dados, que aconteceu de agosto a outubro de 2011.

Toda a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora e mais duas ajudantes, treinadas pela pesquisadora para a aplicação dos instrumentos. A aplicação dos instrumentos aconteceu nas três escolas participantes, cada uma em um mês determinado: escola 1 no mês de agosto, escola 2 no mês de setembro e escola 3 no mês de outubro. A pesquisa foi realizada no horário regular de aula e em sala específica para aplicação dos instrumentos, que aconteceu em grupo e individualmente.

Inicialmente todos os alunos de cada ano escolar, 3º, 4º e 5º, e de cada escola participante receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e as explicações sobre a pesquisa, seus objetivos e procedimentos de coleta de dados, para que os responsáveis pudessem autorizar a participação dos alunos na pesquisa, assinando o TCLE. Ao todo, foram distribuídos 1.200 TCLE, mas a pesquisa foi realizada somente com os alunos cujos familiares o assinaram.

Com relação à coleta de dados, foi realizada seguindo uma ordem de aplicação dos instrumentos, que aconteceu em três dias consecutivos. Num primeiro dia os alunos responderam à Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar – EPISAF, que foi distribuída para os alunos e lida pelo pesquisador para um grupo, em média, de 20 alunos por vez, que assinalavam a alternativa que melhor correspondia à sua resposta para a

afirmativa lida. Em seguida, no mesmo dia, os alunos realizaram o subteste de escrita do Teste do Desempenho Escolar – TDE, também nos mesmos grupos. Para esse teste a pesquisadora distribuiu folhas com pauta, ditou as palavras mostrando sua aplicação em uma frase e em seguida os alunos a escreviam. Esses procedimentos demoraram em média 25 minutos de aplicação para cada grupo.

No segundo dia de aplicação, os alunos responderam à Escala para Avaliação da Motivação Escolar – EAME, que foi distribuída e lida pelo pesquisador para um grupo, em média, de 20 alunos por vez, que assinalavam a alternativa que melhor correspondia à sua resposta para a afirmativa lida. Em seguida, no mesmo dia, os alunos realizaram o subteste de aritmética do TDE. Para esse teste a pesquisadora distribuiu folhas com os cálculos a serem efetuados e os alunos trabalharam sozinhos realizando as atividades propostas pelo instrumento, demorando em média 35 minutos nas duas atividades do dia.

Num terceiro dia foi realizado o subteste de leitura do TDE, aplicado nos alunos individualmente pela pesquisadora e suas ajudantes, onde os alunos liam as palavras determinadas pelo instrumento. Essa aplicação demorou em média 5 minutos por aluno.

4.5 Aspectos Éticos da Pesquisa

Na elaboração do projeto de pesquisa intitulado “Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar” houve a preocupação de se tomar todos os cuidados éticos propostos na resolução 196/96 e suas complementares, sendo o mesmo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP sob o parecer nº 0736.0.146.000.10.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa estão organizados em três etapas. Na primeira parte, para atender ao primeiro objetivo deste estudo, serão apresentadas estatísticas descritivas e o teste de Tukey para avaliar se há diferenças entre os anos escolares da Escala para Avaliação da Motivação Escolar (EAME-IJ) e da Escala da Percepção Infantil do Suporte Familiar (EPISAF). Os dados referentes à EAME-IJ serão apresentados em relação as suas duas fontes de motivação, intrínseca e extrínseca, e a EPISAF será apresentada nos três aspectos: afetivo, educativo e material.

Na segunda parte serão relatados os resultados da Análise de Variância – ANOVA, que busca verificar se existem diferenças entre os vários grupos de desempenho em escrita, leitura, matemática e o desempenho geral, a motivação e a percepção infantil do suporte familiar. Nessas análises, o quartil foi utilizado para a divisão dos grupos em razão de seu desempenho escolar. Por fim, para atender ao terceiro objetivo da pesquisa, será apresentada a análise de correlação de Pearson entre a motivação e a percepção infantil do suporte familiar.

Estatística Descritiva da Motivação Escolar (EAME-IJ) em função dos anos escolares

A Tabela 2 apresenta o número de participantes, as médias, o desvio padrão e as pontuações mínima e máxima da motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do 3º, 4º e 5º

ano do ensino fundamental das escolas investigadas. A pontuação em cada subescala de motivação pode variar de 0 a 20, tendo como ponto médio o valor 10.

Tabela 2. *Estatística descritiva da EAME-IJ para os estudantes do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental*

Série	Motivação	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
3º	Intrínseca	84	17,26	2,98	4	20
	Extrínseca	84	11,99	5,55	0	20
4º	Intrínseca	134	16,76	2,96	9	20
	Extrínseca	134	9,93	5,75	0	20
5º	Intrínseca	123	16,20	2,88	8	20
	Extrínseca	123	8,94	5,01	0	19

Na Tabela 2, observa-se que a média dos alunos do 3º ano para a motivação intrínseca foi de 17,26, acima, portanto, do ponto médio da escala, que é 10 pontos. Constata-se que houve participantes que responderam positivamente a todos os itens da escala. Com relação à motivação extrínseca, verifica-se que a média dos participantes foi de 11,99, acima do ponto médio da escala. Houve participantes que responderam negativamente a todos os itens da escala.

Com relação aos alunos do 4º ano, nota-se que a média dos participantes para a motivação intrínseca foi de 16,76, acima do ponto médio da escala, que é 10 pontos, e houve participantes que responderam positivamente a todos os itens da escala. Para a motivação extrínseca, constata-se que a média dos participantes foi de 9,93, abaixo do ponto médio da escala. Nessa escala houve participantes que responderam negativamente a todos os itens.

Os alunos do 5º ano obtiveram a média de 16,20 para a motivação intrínseca, acima do ponto médio da escala, que é 10 pontos. Constata-se que houve participantes que responderam positivamente a todos os itens da escala. Na motivação extrínseca, verifica-se que a média dos participantes do 5º ano foi de 8,94, abaixo do ponto médio da escala. Houve participantes que responderam negativamente a todos os itens da escala.

De acordo com a Tabela 2, observa-se que os alunos do 3º ano do ensino fundamental apresentam as maiores médias tanto na motivação intrínseca (17,26) quanto na extrínseca (11,99) e que ambas as fontes de motivação apresentam um declínio conforme aumenta a escolaridade dos estudantes, sendo que os alunos do 5º ano apresentam as menores médias tanto em motivação intrínseca (16,20) quanto em motivação extrínseca (8,94).

Uma ANOVA foi realizada com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre as médias das crianças na EAME -IJ em função do ano escolar. As análises indicaram diferenças significativas em função do ano escolar para ambas as fontes de motivação, intrínseca ($F[2, 338]=3,317$; $p\leq 0,037$) e extrínseca ($F[2, 338]=7,881$; $p\leq 0,001$). A Tabela 3 apresenta o resultado do teste de Tukey para a EAME-IJ em função do ano escolar.

Tabela 3. *Teste de Tukey para a EAME-IJ em função do ano escolar*

Motivação	Ano escolar	N	Subgrupo para $\alpha=0,05$	
			1	2
Intrínseca	5º	123	16,20	
	4º	134	16,76	16,76
	3º	84		17,26
	<i>p</i>		0,341	0,420
Extrínseca	5º	123	8,94	
	4º	134	9,93	
	3º	84		11,99
	<i>p</i>		0,373	1,00

Na Tabela 3 observa-se que, nos resultados do teste de Tukey, para ambas as fontes de motivação, houve a formação de apenas dois grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares. Para a motivação intrínseca, houve a formação de dois grupos, contudo, as crianças do 4º ano ficaram congregadas nos dois grupos, evidenciando as diferenças entre as crianças do 5º e do 3º ano. Na motivação extrínseca formou-se um grupo para as crianças do 5º e 4º ano e um segundo grupo para as crianças do 3º ano, para a motivação extrínseca, mostrando as diferenças entre as crianças do 4º e do 3º ano.

Estatística Descritiva da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar (EPISAF) em função dos anos escolares

A Tabela 4 apresenta o número de participantes, as médias, o desvio padrão e a pontuação mínima e máxima dos três fatores do suporte familiar: afetivo, educativo e material, dos alunos do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental das escolas investigadas. A

pontuação obtida com a EPISAF, instrumento utilizado para avaliar o suporte familiar dos participantes em cada ano escolar, apresenta diferenças para cada aspecto. O suporte afetivo familiar pode variar do 0 a 42 pontos, tendo como ponto médio o valor 21; o suporte educativo, de 0 a 18 pontos, tendo como ponto médio o valor 9, e o suporte material, de 0 a 10 pontos, tendo como ponto médio o valor 5.

Tabela 4. *Estatística descritiva da EPISAF para os estudantes do 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental*

Série	Suporte	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
3º	Afetivo	84	34,48	7,73	0	42
	Educativo	84	12,17	3,93	0	18
	Material	84	8,55	1,39	4	10
4º	Afetivo	133	34,08	6,72	8	42
	Educativo	134	10,57	4,63	0	18
	Material	134	8,31	1,56	3	10
5º	Afetivo	124	34,43	6,12	2	42
	Educativo	124	9,62	4,40	1	18
	Material	123	8,28	1,44	3	10

Na Tabela 4, observa-se que a média dos participantes do 3º ano para o suporte afetivo foi de 34,48, acima do ponto médio da escala, que é 21 pontos. Constata-se que houve participantes que responderam positivamente a todos os seus itens. Com relação ao suporte educativo familiar, a média foi de 12,17, acima do ponto médio da escala, que é 9 pontos. Houve participantes que responderam positivamente a todos os itens. O suporte material familiar apresenta a média de 8,55, acima do ponto médio da escala, que é 5 pontos. Nessa escala houve participantes que responderam positivamente a todos os itens.

Com relação aos alunos do 4º ano, a média dos participantes para o suporte afetivo foi de 34,08, acima do ponto médio da escala, que é 21 pontos. Houve participantes que responderam positivamente a todos os itens. Para o suporte educativo familiar, a média foi de 10,57, acima do ponto médio da escala, que é 9 pontos. Encontram-se participantes que responderam positivamente a todos os itens da escala. No suporte material familiar, a média foi de 8,31, acima do ponto médio da escala, que é 5 pontos. Constata-se que houve participantes que responderam positivamente a todos os itens.

Os alunos do 5º ano obtiveram a média de 34,43 para o suporte afetivo, acima do ponto médio da escala, que é 21 pontos. Constata-se que houve participantes que responderam positivamente a todos os itens da escala. No suporte educativo verifica-se que a média dos participantes do 5º ano foi de 9,62 acima do ponto médio da escala, que é 9 pontos. Houve participantes que responderam positivamente a todos os itens da escala. No suporte material, a média dos participantes foi de 8,28 acima do ponto médio da escala, que é 5 pontos. Nessa escala houve participantes que responderam positivamente a todos os itens.

Uma ANOVA foi realizada com o intuito de verificar a existência de diferenças significativas entre as médias das crianças na EPISAF em função do ano escolar. Os resultados revelaram que houve diferença estatisticamente significativa somente para o fator suporte educativo familiar ($F[2, 339]=8,451$; $p\leq 0,001$). A Tabela 5 apresenta o resultado do teste de Tukey para o fator educativo da EPISAF em função do ano escolar.

Tabela 5. *Teste de Tukey para o fator educativo da EPISAF em função do ano escolar*

Ano escolar	N	Subgrupo para alfa = 0,05	
		1	2
5º	123	9,62	
4º	134	10,57	
3º	84		12,17
<i>p</i>		0,249	1,00

De acordo com a Tabela 5, observa-se que houve a formação de apenas dois grupos para explicar a variância do escore total entre os anos escolares para o suporte educativo familiar, um grupo para as crianças do 5º e 4º ano e um segundo grupo para as crianças do 3º ano, evidenciando as diferenças entre as crianças do 4º e do 3º ano.

Desempenho escolar e motivação

A Tabela 6 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância dos diferentes grupos de desempenho em escrita relacionado à motivação intrínseca e extrínseca dos participantes.

Tabela 6. *Diferenças entre os grupos de desempenho em escrita e a motivação intrínseca e extrínseca*

Motivação Intrínseca	N	Média	DP	F	p
Grupo 1 – baixo desempenho	87	16,37	3,38	0,80	0,450
Grupo 2 – desempenho médio	153	16,71	2,97		
Grupo 3 – bom desempenho	101	16,91	2,52		
Motivação Extrínseca	N	Média	DP	F	p
Grupo 1 – baixo desempenho	87	12,95	5,07	24,87	$\leq 0,001$
Grupo 2 – desempenho médio	152	10,11	5,13		
Grupo 3 – bom desempenho	102	7,60	5,40		

A Tabela 6 revela que não existem diferenças entre os grupos de desempenho escolar em escrita relacionado à motivação intrínseca dos alunos do ensino fundamental ($p=0,450$). Com relação à motivação extrínseca, os dados mostram que existem diferenças entre os grupos de desempenho em escrita ($p\leq 0,001$) e que, nesse caso, os alunos com desempenho mais baixo revelaram-se mais motivados extrinsecamente que os alunos com desempenho mediano e alto.

A Tabela 7 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância estatística dos diferentes grupos de desempenho em leitura relacionado à motivação intrínseca e extrínseca.

Tabela 7. *Diferenças entre os grupos de desempenho em leitura e a motivação intrínseca e extrínseca*

Motivação Intrínseca	N	Média	DP	F	p
Grupo 1 – baixo desempenho	101	16,51	3,18	0,49	0,612
Grupo 2 – desempenho médio	124	16,62	2,85		
Grupo 3 – bom desempenho	116	16,90	2,87		
Motivação Extrínseca	N	Média	DP	F	p
Grupo 1 – baixo desempenho	101	12,12	5,17	13,44	$\leq 0,001$
Grupo 2 – desempenho médio	123	10,07	5,51		
Grupo 3 – bom desempenho	117	8,34	5,35		

De acordo com a Tabela 7, observa-se que não existem diferenças entre os grupos de desempenho em leitura relacionado à motivação intrínseca dos participantes ($p=0,612$). Isso mostra que, independentemente do desempenho em leitura obtido pelos diferentes grupos, a média da motivação intrínseca foi semelhante, não revelando resultados estatisticamente significantes.

Para a motivação extrínseca, os dados mostram que existem diferenças entre os grupos de desempenho em leitura ($p\leq 0,001$). Nota-se que as médias dos diferentes grupos de desempenho escolar em leitura apresentam um acréscimo conforme o desempenho declina. Assim, observa-se que o grupo que obteve menor desempenho em leitura foi o que obteve a maior média em motivação extrínseca, se comparado aos demais grupos, e o grupo com maior desempenho em leitura apresentou a menor média em motivação extrínseca quando comparado aos demais grupos. Isso permite afirmar que, assim como acontece com o desempenho em escrita, os alunos com desempenho mais baixo em leitura revelaram-se mais motivados extrinsecamente que os alunos com desempenho mediano e alto.

A Tabela 8 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância estatística dos diferentes grupos de desempenho em aritmética relacionado à motivação intrínseca e extrínseca.

Tabela 8. *Diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética e a motivação intrínseca e extrínseca*

Motivação Intrínseca	N	Média	DP	F	p
Grupo 1 – baixo desempenho	99	16,46	3,03	0,45	0,633
Grupo 2 – desempenho médio	155	16,72	3,13		
Grupo 3 – bom desempenho	87	16,87	2,53		
Motivação Extrínseca	N	Média	DP	F	p
Grupo 1 – baixo desempenho	99	13,19	4,82	35,02	$\leq 0,001$
Grupo 2 – desempenho médio	154	9,84	5,35		
Grupo 3 – bom desempenho	88	7,00	4,83		

Os dados apresentados na Tabela 8 evidenciam que não existem diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética relacionado à motivação intrínseca dos participantes ($p=0,633$), corroborando o que acontece no desempenho em escrita e leitura. Ao se analisar a motivação extrínseca, os dados revelam que existem diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética ($p\leq 0,001$). Isso permite assegurar que, assim como foi verificado em escrita e leitura, o grupo com maior média em motivação extrínseca obteve o menor desempenho em aritmética.

A Tabela 9 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância dos diferentes grupos de desempenho geral relacionado à motivação intrínseca e extrínseca dos alunos do ensino fundamental.

Tabela 9. *Diferenças entre os grupos de desempenho geral e a motivação intrínseca e extrínseca*

Motivação Intrínseca	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	88	16,69	3,23	2,51	0,083
Grupo 2 – desempenho médio	166	16,38	3,10		
Grupo 3 – bom desempenho	87	17,25	2,23		
Motivação Extrínseca	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	88	12,95	5,20	33,28	$\leq 0,001$
Grupo 2 – desempenho médio	165	10,34	5,03		
Grupo 3 – bom desempenho	88	6,73	5,10		

A Tabela 9 demonstra que não existem diferenças entre os grupos, no que se refere ao desempenho geral no TDE relacionado à motivação intrínseca dos participantes ($p=0,083$). Esse dado se assemelha ao verificado nas análises anteriores, quando se avalia separadamente o desempenho dos participantes em relação à escrita, leitura e aritmética. Na motivação extrínseca, os dados revelam que existem diferenças entre os grupos quando avaliado o desempenho geral no TDE ($p\leq 0,001$). Isso permite concluir que, assim como foi verificado em escrita, leitura e aritmética, o grupo com maior média em motivação extrínseca obteve o menor desempenho geral no TDE.

Desempenho escolar e a percepção infantil do suporte familiar

As diferenças no desempenho escolar dos estudantes também foram comparadas à sua percepção sobre o suporte familiar recebido. A Tabela 10 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância estatística dos diferentes grupos de desempenho em

escrita relacionado ao suporte familiar percebido em seus aspectos afetivo, educativo e material.

Tabela 10. *Diferenças entre os grupos de desempenho em escrita e o suporte familiar*

Suporte Afetivo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	86	31,95	8,84	7,23	0,001
Grupo 2 – desempenho médio	153	35,01	6,00		
Grupo 3 – bom desempenho	102	35,24	5,26		
Suporte Educativo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	87	10,78	4,45	3,91	0,021
Grupo 2 – desempenho médio	153	11,19	4,42		
Grupo 3 – bom desempenho	102	9,62	4,46		
Suporte Material	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	87	7,95	1,74	5,20	0,006
Grupo 2 – desempenho médio	153	8,59	1,27		
Grupo 3 – bom desempenho	101	8,36	1,46		

De acordo com a Tabela 10 existem diferenças entre os grupos de desempenho em escrita relacionado ao aspecto afetivo do suporte familiar dos alunos do ensino fundamental ($p \leq 0,001$), educativo ($p = 0,021$) e material ($p = 0,006$). Esses dados revelam que os grupos com melhores desempenhos em escrita percebem um suporte afetivo, educativo e material familiar de melhor qualidade que os grupos com pior desempenho.

A Tabela 11 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância estatística dos diferentes grupos de desempenho em leitura relacionado ao suporte familiar percebido em seus aspectos, afetivo, educativo e material.

Tabela 11. *Diferenças entre os grupos de desempenho em leitura e o suporte familiar*

Suporte Afetivo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	100	33,34	8,23	1,60	0,203
Grupo 2 – desempenho médio	124	34,94	5,98		
Grupo 3 – bom desempenho	117	34,45	6,08		
Suporte Educativo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	101	10,93	4,46	0,45	0,636
Grupo 2 – desempenho médio	124	10,61	4,36		
Grupo 3 – bom desempenho	117	10,35	4,63		
Suporte Material	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	101	8,27	1,61	0,51	0,598
Grupo 2 – desempenho médio	124	8,33	1,43		
Grupo 3 – bom desempenho	116	8,47	1,41		

A Tabela 11 revela que não existem diferenças entre os grupos de desempenho em leitura relacionado a nenhum dos aspectos do suporte familiar, afetivo ($p=0,203$), educativo ($p=0,636$) e material ($p=0,598$), evidenciando que o suporte familiar percebido é semelhante para os diferentes grupos de desempenho em leitura.

A Tabela 12 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância estatística dos diferentes grupos de desempenho em aritmética relacionado ao suporte familiar percebido em seus aspectos afetivo, educativo e material.

Tabela 12. *Diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética e o suporte familiar*

Suporte Afetivo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	99	34,10	7,65	0,18	0,833
Grupo 2 – desempenho médio	154	34,23	7,03		
Grupo 3 – bom desempenho	88	34,67	5,07		
Suporte Educativo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	99	11,86	4,37	7,24	0,001
Grupo 2 – desempenho médio	155	10,50	4,41		
Grupo 3 – bom desempenho	88	9,42	4,40		
Suporte Material	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	99	8,37	1,52	0,12	0,879
Grupo 2 – desempenho médio	155	8,32	1,51		
Grupo 3 – bom desempenho	87	8,41	1,36		

A Tabela 12 revela que existem diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética relacionado ao aspecto educativo do suporte familiar dos participantes ($p \leq 0,001$). Esses dados demonstram que os grupos com melhores desempenhos em aritmética percebem um suporte familiar educativo de melhor qualidade que os grupos com pior desempenho.

No suporte afetivo familiar não foram identificadas diferenças entre os grupos de desempenho escolar em aritmética ($p=0,833$), assim como também não existem diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética relacionado ao aspecto material do suporte familiar dos alunos do ensino fundamental ($p=0,879$).

A Tabela 13 mostra a média, o desvio padrão, a frequência e a significância estatística dos diferentes grupos de desempenho geral no TDE relacionado ao suporte familiar percebido em seus aspectos, afetivo, educativo e material.

Tabela 13. *Diferenças entre os grupos de desempenho geral no TDE e o suporte familiar*

Suporte Afetivo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	87	33,13	8,70	2,27	0,104
Grupo 2 – desempenho médio	166	34,40	6,27		
Grupo 3 – bom desempenho	88	35,28	5,19		
Suporte Educativo	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	88	11,43	4,49	3,05	0,048
Grupo 2 – desempenho médio	166	10,63	4,44		
Grupo 3 – bom desempenho	88	9,77	4,42		
Suporte Material	N	Média	DP	F	<i>p</i>
Grupo 1 – baixo desempenho	88	8,15	1,70	1,19	0,304
Grupo 2 – desempenho médio	166	8,43	1,38		
Grupo 3 – bom desempenho	87	8,43	1,41		

Ao se analisar a Tabela 13, percebe-se que há diferenças entre os grupos de desempenho geral no TDE relacionado ao suporte educativo familiar ($p=0,048$). Esses dados revelam que os grupos com melhor desempenho geral no TDE percebem um suporte familiar educativo de melhor qualidade que os grupos com pior desempenho. Os dados mostram ainda que não existem diferenças entre os grupos de desempenho geral no TDE relacionado ao aspecto afetivo do suporte familiar ($p=0,104$) e material ($p=0,304$).

Coeficiente de correlação entre a motivação e a percepção infantil do suporte familiar

Para atender ao terceiro objetivo da pesquisa, foi realizada uma análise de correlação de Pearson entre a motivação e a percepção infantil do suporte familiar. A Tabela 14 apresenta as análises de correlação entre a motivação e o suporte familiar.

Tabela 14. *Correlação entre a motivação e o suporte familiar*

	Motivação Intrínseca		Motivação Extrínseca	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Aspecto afetivo	0,331	0,000**	-0,182	0,001**
Aspecto educativo	0,287	0,000**	0,071	0,192
Aspecto material	0,332	0,000**	-0,079	0,144
EPISAF geral	0,373	0,000**	-0,097	0,073

** $p < 0,001$

De acordo com a Tabela 14, observa-se correlação positiva entre a motivação intrínseca e todos os aspectos do suporte familiar, aspecto afetivo ($r=0,331$, $p \leq 0,001$), educativo ($r=0,287$, $p \leq 0,001$), material ($r=0,332$, $p \leq 0,001$) e a EPISAF geral ($r=0,373$, $p \leq 0,001$), demonstrando que quanto maior a motivação intrínseca dos alunos do ensino fundamental maior a percepção infantil do suporte familiar em todos os seus aspectos. Revela ainda uma correlação negativa entre a motivação extrínseca e o aspecto afetivo do suporte familiar ($r=-0,182$, $p \leq 0,001$), evidenciando que quanto maior a motivação extrínseca dos alunos, menor a percepção infantil do suporte afetivo familiar. O próximo capítulo discute os resultados desse estudo e a literatura da área apresentada anteriormente, buscando elucidar os dados encontrados.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão discutidos em função dos seus objetivos e, em seguida, traçadas algumas considerações sobre seus achados. Num primeiro momento serão discutidos os objetivos direcionados à análise descritiva da motivação escolar dos alunos em relação ao ano escolar e às diferenças entre os grupos de desempenho em leitura, escrita, matemática e desempenho geral e a motivação escolar. Posteriormente, os objetivos relacionados à percepção infantil do suporte familiar dos estudantes, verificando as diferenças entre os grupos de desempenho e a percepção infantil do suporte familiar. Para finalizar serão consideradas as relações entre a motivação escolar e a percepção do suporte familiar dos participantes.

No que se refere à motivação, os dados da presente pesquisa, revelaram que as crianças que estão no início de seu processo de escolarização diferem das demais, tanto no que diz respeito à motivação intrínseca quanto extrínseca. Com base nos dados desta amostra, pode-se verificar que as crianças de anos escolares menos avançados tiveram médias mais altas, tanto em motivação intrínseca quanto na extrínseca, quando comparadas com os estudantes de anos mais avançados. Esses dados aparentemente confirmaram os achados dos estudos de Lepper, Corpus e Iyengar (2005); Martinelli (2008); Martinelli e Sisto (2010) e Sungur e Senler (2010), que afirmam que as crianças mais novas apresentam-se mais motivadas que as crianças mais velhas.

Esses resultados trazem informações relevantes e, mais do que isso, levantam uma série de questões que merecem investigações mais pontuais para que se possa ter maior

clareza sobre o funcionamento dessa variável. Ao discutir sobre a motivação intrínseca e extrínseca, Martinelli e Sisto (2011) tratam das influências que o comportamento humano sofre no contexto em que está inserido e assim busca atender aos comandos ou pressões de outras pessoas, com o intuito de demonstrar competências e habilidades. Visto que a percepção da criança dessa pesquisa foi construída no ambiente educativo da qual faz parte e que apresenta suas particularidades ao oferecer estímulos ao aluno, pode-se refletir sobre o papel da escola no declínio da motivação escolar com o avanço da escolaridade.

De acordo com o modelo triádico da teoria de Bandura (1977) que contempla três fatores, os pessoais (acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos), os comportamentais (padrões de atividade) e os ambientais, tem como pressuposto básico a ênfase no interacionismo que caracteriza a relação de causalidade recíproca triádica entre os tipos de determinantes, ambientais, pessoais e comportamentais do sujeito.

Dessa forma, levanta-se a hipótese que mudanças no decorrer do percurso educacional, tanto da motivação intrínseca como da extrínseca, podem ser decorrentes das dificuldades que as escolas vêm enfrentando para realizar seu trabalho educativo, com salas superlotadas, problemas na estrutura física escolar, indisciplina e agressividade entre alunos e professores, pouca participação familiar, professores pouco reconhecidos e sem formação adequada, entre outros.

Tudo isso pode, conseqüentemente, refletir na postura do aluno diante dos estudos, pois de acordo com a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1977), dentro do processo ensino-aprendizagem o aluno tem papel ativo e construtivo, não é receptor passivo de informações, e diante de toda adversidade que vivencia no contexto educativo pode revelar sua baixa dedicação e esforço para a aprendizagem.

Sabendo-se que a motivação no contexto educacional merece ênfase, pois sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem e envolvimento escolar, atenta-se para a importância de desenvolver comportamentos motivados nos alunos. Nessa direção, a contribuição da TAD (Deci & Ryan, 2008) aplicada ao contexto educativo destaca-se, pois enfatiza a necessidade de atenção para as necessidades psicológicas inatas do aluno, com o intuito de desenvolver os constructos indispensáveis para a motivação, pensando num *continuum* com as várias possibilidades de motivação humana que sugerem que a internalização de normas externas pode ocorrer em diferentes graus, mediante processos de introjeção, identificação e integração, até chegar à motivação intrínseca.

Ainda no que diz respeito à análise das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca dos estudantes, os dados desse estudo mostram que, apesar do declínio de ambas, com o avanço da escolaridade, os estudantes se declararam mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente nos anos escolares investigados. Esse resultado é semelhante aos encontrados nos estudos de Corpus, Gilbert e Hayenga (2009); Gillet, Vallerand e Lafrenière (2012); Martinelli e Genari (2009); Martinelli e Sisto (2010) e Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), que verificaram um predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca nos estudantes investigados nesses estudos.

É inegável que o padrão motivacional intrínseco seja altamente apropriado para a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Deci e Ryan (2008), o comportamento intrinsecamente motivado é direcionado para realizar um objetivo ou satisfazer uma necessidade psicológica, é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando o potencial positivo da natureza humana. Para Guimarães, Bzuneck e

Sanches (2002), no contexto escolar, o aluno motivado intrinsecamente mostra-se satisfeito em realizar atividades que possibilitam o aprimoramento de suas habilidades e de seus conhecimentos, acredita na sua capacidade para cumprir as tarefas, reflete sentimentos de escolha, desenvolve comportamentos exploratórios, flexíveis, autônomos e pode apresentar bom rendimento escolar.

Para confirmar os achados discutidos anteriormente e analisar entre quais anos escolares está a diferença de percepção tanto na motivação extrínseca quanto na intrínseca, analisou-se a variância do escore entre os anos escolares, o que indica dados interessantes para reflexão. Na motivação extrínseca, a percepção dos alunos do 3º ano diferenciou-se da dos alunos do 4º e 5º ano, evidenciando que os alunos do 3º ano apresentam menos comportamentos motivados extrinsecamente do que as crianças do 4º e 5º anos, ou seja, a partir do 4º ano parece haver uma tendência aos comportamentos extrinsecamente motivados passarem a atuar com maior intensidade. Isso é destacado na teoria de Deci e Ryan (2008) e nos estudos de Martinelli e Genari (2009) e Sungur e Senler (2010), ao constatar que com o progredir das séries escolares as atividades são programadas para ser extrinsecamente interessantes, pois requerem memorização e repetição, se preocupam com avaliação, competição e reconhecimento externo, além de incentivarem o feedback dos professores por meio de elogios, prêmios e recompensas, com enfoque material ou na preocupação com os outros.

Por sua vez, a motivação intrínseca evidencia que os alunos do 4º ano ficaram divididos, ou seja, uma parte deles tem a percepção semelhante a dos alunos do 3º ano e uma parte semelhante a dos alunos do 5º ano, com relação a comportamentos intrinsecamente motivados, evidenciando que as diferenças se encontram entre as crianças

do 5º e do 3º ano. Diferente da motivação extrínseca, em que, a partir do 4º ano, há um predomínio de comportamentos extrinsecamente motivados, na motivação intrínseca pode-se pensar que os alunos do 4º ano estão construindo um repertório de comportamentos motivacionais que ora é extrínseco, ora é intrínseco. Nessa direção, é um ano escolar que merece atenção por parte dos dirigentes da escola (professores, coordenadores e direção) para se pensar a manutenção da motivação intrínseca, preservando seus componentes de base: autonomia, competência e pertencer.

De acordo com esses achados, não seria esse o momento crucial para se analisar o contexto escolar e verificar o que acontece a partir do 5º ano, quando a orientação motivacional intrínseca perde força? Quais as mudanças escolares na organização curricular, ambiental e nas relações que possibilitam esse declínio? Esses são dados relevantes e merecem atenção em novos estudos que se voltem para a compreensão do *continuum* da motivação como foi postulado por Deci e Ryan (2008).

A escassez desses estudos pode ser decorrente de vários fatores, entre eles as expectativas de que o *continuum* seja difícil de ser examinado em crianças e/ou há ausência de instrumentos capazes de mensurar e diferenciar todas as nuances do *continuum* motivacional. Pode-se refletir ainda, sobre a importância de estudos que indiquem ao trabalho escolar um direcionamento com o intuito de proporcionar, durante todo o processo educativo, situações que possibilitem a construção de comportamentos autônomos para o estudo.

Ao se pensar o segundo objetivo do estudo, e que buscava verificar se existiriam diferenças entre os grupos de desempenho escolar em escrita, leitura e aritmética e desempenho geral no TDE e a motivação escolar, os resultados indicaram que não foram

encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os participantes com diferente desempenho em escrita, leitura e aritmética e a motivação intrínseca, ou seja, independentemente do nível de desempenho escolar do aluno, bom, médio ou ruim, a motivação intrínseca declarada foi semelhante. Esses dados diferem dos estudos apresentados, que mostram a motivação intrínseca relacionada aos alunos com melhor desempenho escolar (Jang & cols., 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010; Próspero, Russel, & Gupta, 2012; Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2012).

Esses achados parecem surpreender e possibilitam alguns questionamentos: será que o dado encontrado foi decorrente de um possível erro de medida? Será que os participantes deram respostas socialmente desejáveis ao entrevistador? Como explicar que os alunos do presente estudo se declararam mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente e ao mesmo tempo não apresentam melhor desempenho escolar, como mostram os estudos da área?

Nessa direção, pode-se inferir que, talvez, os alunos tenham dado respostas socialmente aceitas ao responderem ao instrumento de motivação e, por outro lado, na avaliação do desempenho, o resultado refletiu realmente o que o aluno sabe, e talvez essas incongruências tenham aparecido quando se analisaram as diferenças entre as duas variáveis. Como o instrumento não avalia o *continuum* motivacional, mas sim os extremos da motivação extrínseca e intrínseca, pode conduzir o aluno a responder de acordo com o que o outro quer ouvir, pensando-se que as questões relacionadas à motivação intrínseca são as mais bem avaliadas por professores e pais.

Por sua vez, ao analisar os diferentes grupos de desempenho escolar em escrita, leitura, aritmética e desempenho geral com relação à motivação extrínseca, constatou-se a

existência de diferenças entre os grupos com desempenho bom, médio e ruim e que os alunos com desempenho mais baixo revelaram-se mais motivados extrinsecamente que os alunos com desempenhos medianos e altos. Esses dados corroboraram os estudos apresentados anteriormente, que relacionam a motivação extrínseca ao baixo desempenho escolar do aluno do ensino fundamental (Hodis & cols., 2011; Martinelli & Genari, 2009) e do ensino médio e universitário (Próspero, Russel & Gupta, 2012; Sarmiento, García & Martínez, 2012).

Nota-se, portanto, que, ao analisar esses dados, faz-se necessário e pertinente o desenvolvimento de estudos e pesquisas referentes à motivação extrínseca, uma vez que a literatura (Deci & Ryan, 2008; Ryan & cols., 2011; Sungur & Senler, 2010) discorre sobre os diferentes tipos de comportamentos extrinsecamente motivados, que podem se tornar autônomos e autodeterminados pelo processo de internalização. Sugere-se que, quando a internalização ocorre, indivíduos podem identificar-se com a importância de normas externas e incorporá-las ao seu *self*, aceitando-as completamente.

Talvez seja esse um dos grandes desafios da educação, auxiliar os estudantes a descobrirem o valor e a despertarem para o interesse pelos conteúdos escolares de forma autônoma. Nesse sentido, os esforços dos educadores deveriam ser direcionados para a busca de alternativas de intervenção que preservassem ou ampliassem as crenças dos estudantes na sua capacidade ou competência para aprender. Desse modo, a atividade em si passa a ter valor ou, pelo menos, há uma concordância pessoal com as demandas externas e uma integração delas ao *self* (Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2012).

Ao se analisar a segunda variável investigada neste estudo, a percepção infantil do suporte familiar, as análises descritivas da presente pesquisa evidenciam que os alunos dos

anos escolares investigados identificaram um suporte familiar afetivo, educativo e material acima do ponto médio da EPISAF. Sabendo-se que o ambiente familiar ocupa posição privilegiada nos estudos do desenvolvimento infantil e que a literatura da área busca, cada vez mais, avaliar em que medida as experiências familiares têm efeitos ao longo da vida afetiva, cognitiva e social do indivíduo (Marcelli, 1998; Papalia, Olds & Feldman, 2010), os dados deste trabalho evidenciaram que as crianças entre 7 e 13 anos percebem de forma positiva o suporte que seus pais oferecem a elas nesse período do desenvolvimento.

Visto que o presente estudo avalia três aspectos da percepção infantil do suporte familiar, os resultados apontaram que os estudantes declararam, nos três anos investigados, médias muito semelhantes tanto para o suporte afetivo, que compreende os pensamentos e sentimentos infantis expressos na relação pai e filho, quanto para o suporte material familiar, que são os recursos materiais e físicos disponíveis no ambiente familiar. Por sua vez, o aspecto educativo do suporte familiar apresentou um decréscimo nas médias conforme o aluno acrescentou anos de estudo a sua vida escolar, evidenciando que, conforme prossegue no seu percurso escolar, diminui o suporte educativo familiar que pode ser considerado como a organização da rotina diária infantil em diferentes aspectos. Esse parece ser de fato um dado esperado, uma vez que, à medida que as crianças crescem, deve-se estimular sua autonomia e responsabilidade por seus afazeres.

Por outro lado, a literatura tem apontado que o suporte educativo familiar é elemento fundamental na aprendizagem das crianças (Galindo & Sheldon, 2012; Gonzalez-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005; Marturano, 2006; Monteiro, 2010), portanto, é importante refletir em que grau é necessário o suporte educativo familiar para os estudos nesse período do desenvolvimento. À medida que as crianças crescem, é preciso que os pais

possibilitem autonomia aos filhos no que diz respeito aos afazeres, como fazer a lição de casa, arrumar o material escolar, cuidar de seus pertences, seguir a rotina estipulada, obedecer às regras da casa. Entretanto, os pais precisam supervisionar todas essas tarefas e ainda estipular rotinas e regras para que o desenvolvimento infantil ocorra de modo satisfatório.

O terceiro objetivo da pesquisa pretendeu investigar se existem diferenças entre os grupos de desempenho em escrita, leitura e aritmética e desempenho geral no TDE e a percepção infantil do suporte familiar. Os resultados apontam que foram encontradas diferenças entre os grupos de desempenho em escrita relacionado ao aspecto afetivo, educativo e material do suporte familiar, revelando que os grupos com melhor desempenho em escrita percebem um suporte afetivo, educativo e material familiar de melhor qualidade que os grupos com pior desempenho.

Os estudos revisados e apresentados nesta pesquisa não discutiram a relação específica entre o desempenho em escrita e o suporte familiar, mas sim entre o desempenho geral avaliado pelo Teste do Desempenho Escolar – TDE e o suporte familiar (Andrada, 2007; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Steensel, 2006). Não foram encontrados estudos que analisaram especificamente o desempenho em escrita e o suporte familiar. É provável que os estudos que têm como foco a análise do contexto familiar não se dediquem à investigação dos diferentes aspectos do desempenho escolar, mas tratem o conceito de forma global, por isso o presente estudo se diferencia dos apresentados anteriormente, visto que apresentou as diferenças entre os aspectos do desempenho escolar: escrita, leitura e aritmética e a percepção infantil do suporte familiar, especificando os dados encontrados.

Sabendo-se que o processo de escrita requer do aluno a utilização de diferentes procedimentos cognitivos, além da estabilidade emocional necessária para se adequar às exigências escolares vinculadas à aprendizagem da escrita, esta pesquisa evidenciou que o suporte familiar percebido em todos os seus aspectos é elemento fundamental para o melhor engajamento do aluno no processo da escrita, conduzindo-o a um melhor desempenho acadêmico. Essa reflexão é possível, pois buscou-se, neste estudo, analisar cada aspecto do desempenho de forma distinta, enriquecendo a compreensão sobre o suporte familiar e sua participação no desempenho escolar infantil.

Por outro lado, os resultados do estudo mostraram que não existem diferenças entre os grupos de desempenho em leitura relacionado a algum dos aspectos do suporte familiar, ou seja, os alunos com desempenho alto, médio ou baixo perceberam o suporte familiar de maneira semelhante. Esses dados diferiram dos de estudos apresentados que mostram a relação positiva entre aspectos do suporte familiar e o desempenho em leitura, evidenciando que quanto melhor o suporte familiar, melhor o desempenho em leitura dos estudantes (Aikens & Barbarin, 2008; Galindo & Sheldon, 2012; Guidetti & Martinelli, 2009; Horn & cols., 2009; Monteiro, 2010; Steensel, 2006).

A literatura destaca que o suporte familiar, no que diz respeito à leitura, pode contribuir para um melhor rendimento escolar infantil. O contar histórias, conversar sobre o dia da criança, incentivar a leitura de livros, envolvimento com a escola, a disponibilidade de livros, jornais, revistas e brinquedos promotores do desenvolvimento favorecem o aprendizado da leitura. Entretanto, o presente estudo diferiu desses achados, não indicando diferença significativa em relação a nenhum aspecto do suporte familiar.

Diante da contradição do achado da presente pesquisa com os demais estudos apresentados, pode-se refletir sobre a viabilidade da avaliação do desempenho em leitura. Talvez seja necessária uma avaliação mais ampla do desempenho em leitura, considerando, além da decodificação, também a compreensão, visto que os estudos da área (Aikens & Barbarin, 2008; Galindo & Sheldon, 2012; Guidetti & Martinelli, 2009; Horn & cols., 2009; Monteiro, 2010; Steensel, 2006) têm considerado o aspecto da compreensão para avaliação da leitura, o que diferencia o presente estudo dos demais e talvez seja uma das justificativas para as diferenças entre os resultados.

Os resultados que verificam as diferenças entre os grupos de desempenho escolar em aritmética e o suporte familiar revelaram que há diferenças entre os grupos de desempenho em aritmética relacionadas ao aspecto educativo do suporte familiar. Isso permite inferir que um bom desempenho em aritmética está relacionado a um suporte educativo familiar percebido de melhor qualidade. Esses dados são semelhantes aos encontrados nos estudos de Horn e cols., (2009) e Galindo e Sheldon (2012), que investigaram crianças, e também com os estudos de Spera (2006) e Bong (2008), que investigaram participantes adolescentes. Os demais aspectos do suporte familiar, afetivo e material não apresentaram diferenças estatísticas em relação ao desempenho escolar em aritmética.

Considerando que a aprendizagem da matemática é um processo construtivo no qual os conhecimentos vão se integrando, Cruz (1999) discorre que, quando as crianças chegam à escola, já possuem uma série de sistemas matemáticos bem desenvolvidos, ou seja, já aprenderam a contar oralmente e utilizam uma série de estratégias para resolver problemas.

Para Citoler (2000), esse conhecimento inicial é o ponto de partida para as futuras aquisições matemáticas.

Se os conhecimentos iniciais em matemática começam a se formar antes da escolarização, ou seja, no contexto familiar, e são fundamentais para o percurso posterior que requer da criança a utilização de diversos processos cognitivos, pode-se discutir a relevância dos dados encontrados no presente estudo, que revelam o valor do suporte educativo familiar para o bom desempenho matemático, pois a supervisão dos pais para as questões educativas, desde muito cedo na vida infantil, como definir horários para o estudo, as lições de casa, o brincar, entre outros, pode favorecer um melhor desempenho em aritmética das crianças do ensino fundamental.

No que se refere aos resultados do desempenho escolar geral e a percepção infantil do suporte familiar, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os grupos de desempenho geral no TDE e o suporte afetivo e material familiar. Contudo, revelaram-se diferenças entre os grupos de desempenho geral e o suporte educativo familiar. Isso permitiu inferir que um melhor desempenho geral no TDE está relacionado a um suporte educativo familiar percebido de melhor qualidade. Esses achados corroboram os estudos de Cia, D’Affonseca e Barham (2004); D’Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005); Andrada (2007); Cia, Pamplin e Williams (2008); Cheung e Pomerantz (2011); Ibtesam (2006) e Spera (2006).

Os resultados encontrados confirmaram o que a literatura tem destacado: que um adequado suporte educativo familiar pode contribuir para atenuar desvantagens sociais e econômicas do aluno sobre o desempenho escolar (D’Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005). Essa constatação pode explicar não terem sido encontradas diferenças estatísticas

significativas entre os grupos de desempenho em leitura, aritmética e geral no TDE e os suportes materiais familiares, uma vez que, na percepção infantil, o que mais influencia no desempenho escolar é a atenção educativa que os pais oferecem diante do processo de escolarização e não os recursos materiais e físicos que há no ambiente familiar.

Entretanto esses achados se opõem ao estudo de Guidetti (2007) que investigou a percepção infantil dos recursos do ambiente familiar, com um instrumento de aplicação em adulto e adaptado para a população infantil e encontrou relação entre os recursos materiais e o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental. Contudo, pode-se inferir que o instrumento utilizado nessa pesquisa pode se mostrar mais adequado para a população investigada, visto que passou por aplicações e análises anteriores que possibilitaram a sua utilização especificamente na população infantil.

O aspecto afetivo do suporte familiar também é pouco estudado pela literatura da área quando se trata de crianças, mas tem destaque entre os estudos com adolescentes, que buscam investigar a percepção desses no que diz respeito às relações familiares e as crenças parentais com relação aos objetivos educacionais de seus filhos (Ibetsam, 2006; Spera, 2006; Bong, 2008). Essa constatação reforça os achados da presente pesquisa, que apresentou diferença estatística significativa somente quando se avaliou o desempenho em escrita; nos demais (leitura, aritmética e desempenho geral), o suporte afetivo não se mostrou significativo para explicar as diferenças entre os grupos de desempenho.

Outro aspecto que merece atenção é a avaliação da percepção infantil sobre os aspectos do suporte familiar. Segundo a literatura (Guidetti, 2007; Guidetti & Martinelli, 2009; Procidano & Heller, 1983), ao se avaliar a percepção da criança, deve-se refletir sobre suas particularidades ao considerar aspectos relevantes do suporte familiar em relação

às questões escolares, isto é, o olhar das crianças pode estar focado em aspectos específicos que são desconsiderados pelos pais, por exemplo. Diante disso, para a população investigada, o que mais tem relevância no enfrentamento das questões escolares, que consequentemente se revela no desempenho escolar, é o suporte educativo familiar, o qual aparece significativo no desempenho em escrita, aritmética e geral.

No que diz respeito aos resultados da correlação entre o suporte familiar e a motivação escolar, encontrou-se que quanto maior a motivação intrínseca dos alunos do ensino fundamental, maior a percepção infantil do suporte familiar em todos os seus aspectos. Para se pensar a relação entre esses resultados e os estudos utilizados nesta pesquisa, há de se considerar alguns aspectos. Não foram encontrados na literatura investigada estudos que relacionaram a motivação escolar, intrínseca e extrínseca, e o suporte do ambiente familiar em estudantes do ensino fundamental.

Por sua vez, há estudos que descrevem outros aspectos da motivação (metaperformance-aproximação, metaperformance-evitação) ou a motivação geral, relacionados ao suporte familiar. Nessa direção, os estudos de Gonzalez-DeHass, Willems e Doan Holbein (2005) e Monteiro (2010) apresentam correlações positivas entre aspectos da motivação escolar e o suporte familiar, ou seja, sugerem que quanto melhor é o suporte familiar dos participantes, melhor sua motivação escolar, e apoiam os resultados desta pesquisa.

Essas constatações destacam a especificidade do presente estudo e indicam que a correlação positiva entre a motivação intrínseca e o suporte familiar afetivo, educativo e material mostra que quanto mais o aluno percebe o envolvimento dos pais com sua vida, investindo tempo, se preocupando com a qualidade das interações, fornecendo estímulos

educativos e materiais, maior é sua motivação intrínseca escolar, cujo pressuposto básico é a satisfação de necessidades psicológicas fundamentais, como o pertencimento que está ligado à necessidade do ser humano de manter vínculos emocionais e interpessoais com pessoas significativas, como os pais e professores. Visto que essa necessidade psicológica é desenvolvida inicialmente no ambiente familiar, supõe-se que a criança em idade escolar, que tenha percepção positiva do suporte familiar a ela oferecido, tenha maior facilidade em lidar com as adversidades de seu ambiente escolar.

Os dados desta pesquisa revelaram ainda uma correlação negativa entre a motivação extrínseca e o aspecto afetivo do suporte familiar, evidenciando que quanto maior a motivação extrínseca dos alunos, menor a percepção infantil do suporte afetivo familiar, seus pensamentos e sentimentos da relação com os pais, como, por exemplo, sentir-se amado por eles, receber elogio pelo bom desempenho escolar e participar da vida familiar. Ao olhar estes resultados e refletir sobre a motivação extrínseca, destaca-se a necessidade do ser humano de atender às pressões e comandos de outras pessoas com o intuito de demonstrar habilidades, competências e satisfação de autoestima. O principal motivo que leva às pessoas em geral a responderem a essas solicitações são as avaliações das pessoas importantes de seu contexto, como pais, professores, amigos, entre outros.

Nessa direção, qual comportamento afetivo dos pais está motivando extrinsecamente essas crianças? Será que as solicitações infantis somente serão atendidas se demonstrarem competência diante dos estudos, por exemplo? Essas crianças, motivadas extrinsecamente, agem somente para ter a atenção dos pais? Essas são questões indispensáveis e talvez ajudem a refletir sobre a postura e cobrança dos pais diante das questões da infância e da escolarização e de como isso pode influenciar na motivação

escolar. Não foram encontradas pesquisas que revelassem esses achados, por isso a indicação de que novos estudos se atentem a este resultado, visto que, no presente estudo, a motivação extrínseca mostrou-se presente nos grupos de alunos com baixo desempenho escolar em escrita, leitura, aritmética e geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término desta investigação, é pertinente retomar algumas questões iniciais propostas na introdução deste estudo. Quando se planeja uma pesquisa, faz-se necessário escolher suas variáveis, os instrumentos que serão utilizados e traçar seus objetivos iniciais, entre outras coisas. A presente pesquisa foi uma extensão do já desenvolvido na dissertação de Mestrado da pesquisadora e que mostrou a necessidade da continuidade do estudo do tema por outro viés, a percepção infantil.

Tendo como base essa perspectiva, foram escolhidas as variáveis para a realização do estudo, desempenho e motivação escolar e suporte familiar. Diante disso, foram nomeados instrumentos para a coleta de dados e, nessa direção, o presente estudo trouxe contribuições que podem ser utilizadas nos trabalhos futuros.

Para avaliar o desempenho escolar, foi escolhido o Teste do Desempenho Escolar – TDE, bastante utilizado nas pesquisas nacionais quando se avalia o desempenho escolar do aluno do ensino fundamental, padronizado para a nossa realidade e de fácil aplicação em grandes amostras. Contudo, é um dos poucos testes nacionais que avalia o desempenho geral e em seus diferentes aspectos, escrita, leitura e aritmética. Percebeu-se que apresentar o desempenho em seus diferentes aspectos foi fundamental, pois muitos estudos em nível

nacional o utilizam, não trazendo a diferenciação entre os aspectos. Apresentando-o de forma geral e com o desdobramento dos diferentes aspectos do desempenho escolar, encontrou-se uma diversidade de resultados significativos.

O outro instrumento utilizado foi a Escala para a avaliação da motivação escolar infanto-juvenil – EAME – II, já utilizada em várias pesquisas da área e padronizada para a população a que se direciona, de fácil aplicação para grandes amostras, avaliando a percepção da criança e do adolescente em relação às suas fontes de motivação (intrínseca e extrínseca). Foi escolhida pelas qualidades apresentadas anteriormente e por mostrar-se adequada à população em que foi aplicada ao se analisarem os estudos em que foi utilizada. Dados interessantes da pesquisa, com relação à análise da motivação na população estudada, sugeriram a necessidade de uma avaliação do *continuum* motivacional do aluno, visto que diferentes momentos dos resultados sugerem a necessidade da avaliação não apenas dos extremos motivacionais, intrínseca e extrínseca, mas sim do *continuum*, para explicar o comportamento do aluno diante de outras variáveis.

Por sua vez, quando se pensou em avaliar a percepção infantil do suporte familiar, não foi encontrado instrumento para esse objetivo. Dessa forma, construiu-se a Escala da Percepção Infantil do Suporte do Ambiente Familiar – EPISAF para atingir o objetivo proposto. Esse instrumento foi avaliado em um estudo piloto e reaplicado no estudo original, apresentando-se adequado para investigar os constructos a que se propõe na população de crianças e adolescentes e de fácil aplicação em grandes amostras.

Em relação à investigação da percepção infantil do suporte do ambiente familiar, verificou-se que o ponto de vista infantil é uma fonte rica de informações, como já se havia percebido em outro estudo (Guidetti, 2007), e que foi apoiado pela presente pesquisa. Nessa

direção, abriu-se espaço para que novos instrumentos aplicáveis em crianças sejam propostos, com o objetivo de avaliar suas percepções sobre o ambiente familiar. Considerando os resultados encontrados neste estudo, faz-se necessário questionar em que medida essas informações podem contribuir para a melhoria da prática educacional na direção de buscar um melhor entendimento da parceria entre família e escola.

Há de se concluir que os resultados evidenciados são positivos, pois com eles foi possível conhecer melhor a qualidade da motivação dos estudantes e a percepção infantil do suporte familiar, e avaliar o desempenho escolar dos participantes do ensino fundamental. Evidente que há sempre o apontamento para novas pesquisas e que os dados levantados precisam ser investigados com maior rigor, mas apesar de o estudo ter demonstrado algumas limitações, prestou sua contribuição ao levantar indagações, identificar possíveis relações entre as variáveis, pois ainda são poucos, em nosso meio, estudos dessa natureza.

Ao considerar o papel da escola e da família diante da questão motivacional, a literatura enfatiza que a motivação é um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem e é um dos conceitos mais citados por professores para explicar o baixo desempenho escolar do aluno. No presente estudo percebe-se que tanto o professor e a escola quanto a família são determinantes no desenvolvimento de uma orientação motivacional autônoma que proporciona um comportamento apropriado ao contexto escolar, como o interesse pelo conhecimento, o manter-se satisfeito na realização de diferentes atividades, independente da estimulação exterior (recompensas ou punições, por exemplo), revelando um melhor desempenho escolar.

Visto que a motivação é contextual e pode mudar ao longo do tempo, dependendo da percepção do indivíduo de suas habilidades, dos poderes conferidos a ele e do estilo do seu professor e de seus pais, na medida em que os contextos, escolar e familiar, participam do desenvolvimento da orientação motivacional da criança, discute-se o papel de cada um para a melhoria da realidade educacional.

Pela participação da escola e da família diante dessa questão, infere-se que as crianças que apresentam falta de motivação ou motivação puramente extrínseca devem ter um investimento especial dos professores e pais no sentido de um aprimoramento das questões motivacionais. Para os que apresentam orientação motivacional mais autônoma ou intrínseca, o investimento poderia ser dirigido para a manutenção dos resultados. Outra possibilidade, extraída da literatura, é fortalecer o sentimento de pertencer, visto que atualmente a literatura considera que os resultados de aprendizagem dos estudantes estão relacionados com suas experiências de aceitação no ambiente escolar. Quando o aluno se percebe como uma pessoa digna de amor, respeito, atenção, cuidados e interesse sincero por parte de seus professores, o entusiasmo, a motivação, a alegria e o conforto serão as emoções prováveis, resultantes do envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Além do ambiente escolar, o sentimento de pertencer deve ser estimulado também no contexto familiar, visto que os resultados da pesquisa evidenciam discussões nessa direção. Caso isso seja possível, a percepção de aceitação torna a criança mais motivada e mais comprometida com a própria educação e, conseqüentemente, pode-se esperar um melhor aproveitamento e melhores resultados de aprendizagem (Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2012).

Muito embora a motivação intrínseca seja uma meta educacional altamente desejável, em sua maioria, as atividades escolares não são intrinsecamente orientadas, sendo igualmente importante a compreensão da orientação motivacional extrínseca, que pode variar fortemente quanto ao grau de autonomia do indivíduo no processo motivacional. Essa forma qualitativamente diferente de motivação extrínseca pode gerar desempenhos diferentes e um melhor engajamento na escola, o que faz dessa forma de motivação uma meta educacional também desejável.

Em relação ao desempenho escolar relacionado às variáveis do estudo, reflete-se sobre a importância do contato direto e frequente dos pais com a escola de seus filhos. Os pais deveriam ter acesso a informações sobre o que eles podem realizar para ajudar seus filhos no processo de aprendizagem escolar e da importância das suas atitudes para o desempenho escolar das crianças. Por sua vez, a escola precisa estar preparada para receber a participação dos pais, planejando momentos para que isso ocorra.

A família e a escola são instituições consideradas essenciais no processo educativo, no desenvolvimento e na aprendizagem escolar das crianças. A função dos pais e dos professores é fundamental e poderia ser reconhecida e potencializada se essas instituições atuassem juntas.

Considerando essas colocações e tendo em vista a importância das duas instituições na vida escolar das crianças, agindo simultaneamente tanto para uma aprendizagem eficiente quanto para um bom desempenho escolar, como apontam os resultados desta pesquisa, pode-se concluir que não somente os pais precisam da escola e contam com ela para auxiliá-los na educação de seus filhos, mas também a escola precisa da colaboração

dos pais para conhecer o que acontece com seu aluno e compartilhar os aspectos da conduta deste no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Accorsi, D. M. P., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2007). Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*, 12(2), 291-300.
- Aguena, E. C. (2010). *As crenças e as atitudes parentais e o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- Aikens, N. L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Albuquerque, E. B. C., Morais, A. G. & Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 259-264.
- Andrada, E. G. C. (2007). *O Treinamento de Suporte Parental (TSP) como fator de promoção do suporte parental e do desempenho escolar de crianças na primeira série*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Andrada, E. G. C., Benetti, I. C., Carvalho, G. B. & Rezena, B. S. (2008). Fatores de risco e proteção para a prontidão escolar. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28(3), 536-547.
- Andriga, S., Gloppe, K. & Hacquebord, H. (2011). Effect of explicit and implicit instruction on free written response task performance. *Language Learning*, 61(3), 868-903.
- Aquino, R. R. de (2007). *Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) e Escala de Vulnerabilidade de Estresse no Trabalho (EVENT): evidência de validade*. (Dissertação de Mestrado). Itatiba: Universidade São Francisco – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia.
- Arcas, P. H. (2003). *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo.
- Baggio, R. C. (2010). *Desempenho escolar e variáveis do contexto familiar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. NY: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Available from Frank Pajares, Emory University.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. Em A. Bandura, R. G. & Azzi, S. Polydoro (Orgs.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10(1), 11-19.
- Baptista, M. N. (2007). Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial em duas configurações. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), 496-509.
- Bartholomeu, D., Sisto, F. F. & Rueda, F. J. M. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 139-146.
- Bastos, A. C. S., Urpia, A. C. M., Pinho, L. & Almeida Filho, N. M. (1999). O impacto do ambiente familiar nos primeiros anos de vida: um estudo com adolescentes de uma invasão de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 239-271.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Psychological and Cognitive Sciences*, 107(5), 1860-1863.
- Belintane, C. (2006). Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 261-277.
- Benetti, S. P. C. & Balbinotti, M. A. A. (2003). Elaboração e estudo de propriedades psicométricas do Inventário de Práticas Parentais. *Psico-USF*, 8(2), 103-113.
- Bipp, T., Steinmayr, R & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientations: their role for self-estimates of intelligence and performance. *Learning and Individual Differences*. 22, 280–289.
- Bong, M. (2008). Effects of Parent-Child Relationships and Classroom Goal Structures on Motivation, Help-Seeking Avoidance, and Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22(110-111), 22-28.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7, 127-134.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review Psychology*, 53, 371-399.

Bradley, R. H., McKelvey, L. M. & Mansell, L. W. (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122.

Bradley, R. H., McKelvey, L. M. & Mansell, L. W. (2011). Does the quality of stimulation and support in the home environment moderate the effect of early education programs? *Child Development*, 82(6), 2110-2122.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (2001). *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Brito, M. R. F. (2006). Alguns aspectos teóricos e conceituais na solução de problemas matemáticos. Em M. R. F. Brito (Org.). *Solução de problemas e a matemática escolar* (pp. 13-53). Campinas: Alínea.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Burney, V. H. & Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 171-197.

Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Rio de Janeiro: Vozes.

Cagliari, L. C. (1989). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.

Campos, I. S., Almeida, L. S., Ferreira, A. I., Martinez, L. F. & Ramalho, G. (2013). Cognitive processes and math performance: a study with children at third grade of basic education. *European Journal Psychology Education*, 28, 421-436.

Cantori, W. R. L. & Neves, E. R. C. (2010). As orientações motivacionais de alunos do curso superior: estudo exploratório com estudantes do curso de comunicação social. *Acta científica*, 1(18), 35-46.

Capellini, S. A., Oliveira, A. M. & Pinheiro, F. H. (2011). Eficácia do programa de remediação metafonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(2), 189-197.

Capellini, S. A., Romero, A. C., Oliveira, A. B., Sampaio, M. N., Fusco, N., Mérida, J. F. C. & Fernández, A. Y. (2012). Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. *Revista CEFAC*, 14(2), 254-267.

Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.

Carnio, M. S., Pereira, M. B., Alves, D. C. & Andrade, R. V. (2011). Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escola pública. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(1), 1-8.

Cawthon, S. W., Beretvas, S. N., Kaye, A. D. & Lockhart, L. L. (2012). Factor structure of opportunity to learn for students with and without disabilities. *Education Policy Analysis Archives*, 20(41), 2-30.

Cervený, C. M. O. (2010). Ciclo vital. Em C. M. O. Cervený & C. M. E. Berthould (Orgs.). *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa* (pp. 23-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cervini, R. A. & Gosende, E. (2008). Características no cognitivas, *habitus* y progreso dela preñdizaje de matemática em la educación general básica (EGB) de La Provincia de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 25(2), 143-179.

Chen, H. Y. (2009). *Online reading comprehension strategies among general and special education elementary and middle school students*. (Dissertation, of Doctor of Philosophy), Counseling, Educational Psychology and Special Education, Michigan State University.

Cheung, C. S. & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for Children's Academic and Emotional Adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950.

Cia, F., D'Affonseca, S. M. & Barham, E. J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 14(29), 277-286.

Cia, P., Pamplin, R. C. O. & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13, 351-360.

Citoler, S. D. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitive*. Ediciones Aljibe.

Comério, M., S. (2012). *Relações entre a compreensão em leitura e a solução de problemas aritméticos*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Corpus, J. H., Gilbert, M. S. M. & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.

Corrêa, R. M. (2001). *Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Correia, K. S. L. & Pinto, M. A. M. (2008). *Stress, coping e adaptação na transição para o segundo ciclo de escolaridade: efeitos de um programa de intervenção*. *Aletheia*, 27(1), 7-22.

Costa, G. D. F. (2005). *Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série do ensino fundamental em matemática, na resolução de equações do 1º grau*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Portugal: Porto Editora.

D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. E. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.

Darch, C., Miao, Y. & Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School Failure*, 48(3), 1-14.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Em P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Orgs.). *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Deliberação CEE nº 9 de julho de 1997, progressão continuada. Disponível em: <<http://www.conteúdoescola.com.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.

Denton, C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3) 232-243.

Dias, R. S. & Ávila, C. R. B. (2008). Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 13(4), 381-390.

Dockrell, J. & McShane, J. (2000). *Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Dowling, C., Marquez, D., Moers, L., Richmond, M. & Swann, M. (2011). The family education and early childhood department. Photos courtesy of the Maryland School for the Deaf's Family Education and Early Childhood Department.

Dunst, C. J. & Leet, H. E. (1986). *Family Resource Scale (FRS)*. Newton: Brookline Books.

Erikson, E. H. (1987). *Identidade, juventude e crise* (2ª ed). Rio de Janeiro: Guanabara.

Ertem, I. S. (2010). The effect of electronic storybooks on struggling fourth graders' reading comprehension. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 140-152.

Fantuzzo, J., Tighe, E., McWaayne, C. M., Davis, G. & Childs, S. (2002). Parent Involvement in Early Childhood Education Scale (PICES). *Journal for Early Intervention Field*, 6, 3-21.

Favero, M. H. (2011). A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista* (online).

Ferreira, A. B. H. (2005). *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa* (6ª ed.). Curitiba: Positivo.

Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.

Ferreira, S. (2006). *A progressão continuada nas escolas estaduais e a exclusão silenciosa*. São Paulo: Scortecci.

Ferreira, T. L., Martinez, A. B. & Ciasca, S. M. (2010). Avaliação psicomotora de escolares do 1º ano do ensino fundamental. *Psicopedagogia*, 83(27), 223-235.

Forgiarini, S. A. B. & Silva, J. C. (2007). Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. Em *Simpósio de Educação. XIX Semana de Educação: A formação de professores no contexto da pedagogia histórico-crítica*, 2007. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Fusco, N. & Capellini, S. A. (2010). Conhecimento das regras de correspondência grafo-fonêmicas por escolares de 1ª a 4ª série com e sem dificuldades de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, 27(82), 36-46.

Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 90-103.

Galindo, C. & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90-103.

Germano, G. D., Pinheiro, F. H., Padula, N. A. M. R., Lorencetti, M. D. & Capellini, S. A. (2011). Desempenho em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita em escolares com dislexia secundária a retardo mental e com bom desempenho acadêmico. *Revista CEFAC*.

Gillet, N., Vallerand, R. J. & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15, 77-95.

Gilmore, C. K., McCarthy, S. E. & Spelke, E. S. (2010). Non-symbolic arithmetic abilities and mathematics achievement in the first year of formal schooling. *Cognition*, 115, 394-406.

Golbert, C. S. & Salles, J. F. (2010). Desempenho em leitura/escrita e em cálculos aritméticos em crianças de 2ª série. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 203-210.

Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.

Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de Estilos Parentais. Modelo teórico: manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.

Gonzalez, A., Rinaudo, C., Paoloni, V. & Donolo, D. (2012). Metas de logro, ansiedad, esperanza y rendimiento en lengua española em secundaria: un modelo estructural. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 433-449.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.

Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1992). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PSIC*, 8(2), 175-184.

Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. M. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar. Em A. A. A. Santos, E. Boruchovitch & K. L. Oliveira (Orgs.). *Cloze*:

um instrumento de diagnóstico e intervenção (1ª ed., pp. 283-309). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. M. (2010). *Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar* – EPISAF. Universidade Estadual de Campinas. Não publicada.

Guidetti, A. A. (2007). *Ambiente familiar e desempenho acadêmico de crianças do ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.

Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

Guimarães, S. E. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.

Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 11-19.

Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.

Higa, S. L. & Martinelli, S. C. (2006). As orientações motivacionais de estudantes do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 9(2), 169-177.

Hodis, F. A., Meyer, L. H., McClure, J., Weir, K. F. & Walkey, F. H. (2011). A longitudinal investigation of motivation and secondary school achievement using growth mixture modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 312-323.

Horn, M. L. V., Jaki, T., Masyn, K., Ramey, S. L., Smith, J. A. & Antaramian, S. (2009). Assessing differential effects: applying regression mixture models to identify variations in the influence of family resources on academic achievement. *Developmental Psychology*, 45(5), 1298-1313.

Hunter, R. (2012). Coming to 'know' Mathematics through being scaffolded to 'talk and do' Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-12.

Hurley, K. D., Griffith, A. K., Casey, K. J., Ingram, S. & Simpson, A. (2011). Behavioral and emotional outcomes of an In-Home Parent Training Intervention for young children. *The Journal of At-Risk Issues*, 16(2), 1-7.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

Ibtesam, H. (2006). The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 33(2), 91-99.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). *Censo Escolar*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 1º mar. 2011.

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.

Jimenez, J. E., Cadena, C. G., Siegel, L. S., O'Shanahan, I., Garcia, E. & Rodriguez, C. (2011). Gender ratio and cognitive profiles in dyslexia: a cross-national study. *Reading and Writing: Interdisciplinary Journal*, 24(7) , 729-747.

Kawano, C. E., Kida, A. S. B., Carvalho, C. A. F. & Ávila, C. R. B. (2011). Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(1), 9-18.

Kellaghan, T. (1977). Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 754-760.

Kim, Y. S., Wagner, R. & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: a longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.

Kreider, H. & Raghupathy, S. (2010). Engaging families in boys & girls clubs: an evaluation of the family plus pilot initiative. *The School Community Journal*, 20(2), 9-21.

Laurent, L. S. & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278.

Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication*, 30(2) 164-193.

Lepper, M. R., Corpus, J. H. & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.

Liem, G. A. D, Martin, A. J., Porter, A. L. & Colmar, S. (2012). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1-13.

Lima, L. M. S. (2000). Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. Em F. F. Sisto, G. C. Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Rio de Janeiro: Vozes.

Lima, R. F., Salgado, C. A. & Ciasca, S. M. (2011). Associação da dislexia do desenvolvimento com comorbidade emocional: um estudo de caso. *Revista CEFAC*, 13(4), 756-762.

Lindahl, N. Z. (1988). Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da teoria de Erik Erikson. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69(163), 492-509.

Lucio, P. S. & Pinheiro, A. M. V. (2009). Vinte anos de estudo sobre o reconhecimento de palavras em crianças falantes do português: uma revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 170-179.

MacPhee, D. (1981). *Manual: Knowledge of Infant Development Inventory*. Unpublished manuscript, University of North Carolina.

Manzano, J. L. G., Sanz, M. T. & Chocano, A. J. D. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía*. Madrid: CEPE.

Marcelli, D. (1998). *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra* (5ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Marchesi, A. & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.

Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.

Marjorie, B. (2012). Effects of graphic organizers on student achievement in the writing process. *Journal of Department of Education*, 20, 1-34.

Martinelli, S. C. & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21.

Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2010). Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 413-420.

Martinelli, S. C. & Sisto, F. F. (2011). *Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-Juvenil (EAME-IJ)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Martinelli, S. C. (2008). A study on the motivation among elementary school children. Em *V Congresso Internacional de Psicología y Educación: los retos del futuro*, 2008. Oviedo.
- Martinelli, S. de C., Aguiar, E. C. (2010). A motivação e o autoconceito de estudantes do ensino fundamental. *III Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão*, São Paulo, SP, 1, 1-1.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martin, E., Martin, A., Echeita, G. & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing belief and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281-297.
- McGeown, S. P., Johnston, R. S. & Medford, E. (2012). Reading instruction affects the cognitive skills supporting early reading development. *Learning and Individual Differences*, 22, 360-364.
- Meeuwisse, M., Born, M. P. & Severiens, S. E. (2011). The family-study interface and academic outcomes: testing a structural model. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 982-990.
- Milak, D. A. (2001). *Windows of opportunity for at-risk children through preschool early intervention*. (Dissertação de Mestrado). Canada: Brandon University – Department of Education.
- Miranda, L. & Almeida, L. S. (2009). As metas acadêmicas como operacionalização da motivação do aluno. *Educação Temática Digital*, 10, 36-61.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R. & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Mishra, R. K., Pandey, A. & Srinivasan, N. (2011). Revisiting the scrambling complexity hypothesis in sentence processing: a self-paced reading study on anomaly detection and scrambling in Hindi. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 24(6), 709-727.
- Monbelli, M. A., Costa, J. B., Marcon, S. S. & Moura, C. B. (2011). Estrutura e suporte familiar como fatores de risco de *stress* infantil. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 327-335.

Monteiro, R. M. (2010). *Motivação e recursos familiares: relação com a compreensão de leitura em escolares*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia.

Moos, R. & Moos, B. (1994). *Family Environment Scale manual: development, applications, research* (3ª ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.

Moraes, M. P. & Capellini, S. A. (2010). Conhecimento de letras, sílabas e palavras por escolares de 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Psicopedagogia*, 84(27), 325-334.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança* (3ª ed.). São Paulo: Harbra.

Neubauer, R. (2001). *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Publicação do artigo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 ago. 2006.

Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.

Nuria, C. K. & Guillermo, M. (2007). Construcción de un test de matemática para adolescentes y adultos. *Interdisciplinaria*, 24(1), 43-64.

Oliveira, A. M., Cardoso, M. H. & Capellini, S. A. (2012). Caracterização dos processos de leitura em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 17(2), 201-207.

Österholm, M. (2006). Characterizing reading comprehension of mathematical texts. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 325-346.

Otis, N., Grouzet, F. M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.

Paiva, M. L. M. F. & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.

Paolucci, J. F. & Ávila, C. R. B. (2009). Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(1), 48-55.

Papalia, E. D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2010). *Desenvolvimento humano* (10ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Parker, G., Tupling, H. & Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10.

Patto, M. H. de S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (2003). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. Em A. M. B. Bock (Org.). *Psicologia e compromisso social* (pp. 29-35). São Paulo: Cortez.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

Piaget, J. (2001). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Polonia, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.

Press, A. A. (2009). The effect of a home-based family literacy program on parents involvement in their children's literacy development. Dissertation. *The Sciences and Engineering*, 69(12), 38-78.

Preston, J. & Edwards, M. L. (2010). Phonological awareness and types of sound errors in preschoolers with speech sound disorders. *Journal of Speech, Language*, 53(44), 44-60.

Procidano, M. E. & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validations studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24.

Próspero, M., Russell, A. C. & Gupta, S. V. (2012). Effects of motivation on educational attainment: ethnic and developmental differences among first-generation students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(1) 100-119.

Raad, A. J., Pimentel, C. E. & Almeida, T. O. (2008). Avaliação neuropsicológica da aritmética em crianças. *Psicologia em Foco*, 1(1), 1-13.

Reis, L. A., Torres, G. V., Xavier, T. T., Silva, R. A. R., Costa, I. K. F. & Mendes, F. R. P. (2011). Percepção do suporte familiar em idosos de baixa renda e fatores associados. *Texto e Contexto Enfermagem*, 20(Esp), 52-8.

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

- Rodrigues, C. G., Rios-Neto, E. L. G. & Pinto, C. C. X. (2011). Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 28(1), 5-36.
- Rodrigues, S. D., Guassi, A. R. & Ciasca, S. M. (2010). Avaliação do desempenho em matemática de crianças do 5º ano do ensino fundamental: estudo preliminar por meio do Teste de Habilidade Matemática (THM). *Psicopedagogia*, 27(83), 181-190.
- Rosa, C. C., Gomes, E. & Pedroso, F. S. (2012). Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. *Revista CEFAC*, 14(1), 39-45.
- Rosecler, A. & Guimarães, S. E. R. (2010). Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 211-220.
- Rosso, T. R. F. & Dorneles, B. V. (2012). Contagem numérica em estudantes com síndromes de X-Frágil e Prader-Willi. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(2), 231-244.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A. & Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, 22(51), 53-62.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A. & Oliveira, K. L. (2011). Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 16(1), 1-9.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: a look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193-260.
- Salvador, A. P. V. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e desempenho acadêmico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Santana, P. R. (2008). *Suporte familiar, estilo parental e sintomatologia depressiva: um estudo correlacional*. (Dissertação de Mestrado). Itatiba: Universidade São Francisco – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Santos, A. A. A., Sisto, F. F. & Noronha, A. P. (2010). TONI 3 - Forma A e Teste de Cloze: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 399-405.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (2010). *Resultados gerais*. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

Sarmiento, A. M., García, P. G. & Martínez, R. E. G. (2012). Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrato social. *Acta Colombiana de Psicología* 15(1): 21-31.

Schiavoni, A. (2009). *Proposta de uma intervenção educativa baseada em estratégias para a produção de textos*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Schweinle, A., Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2002). Motivational and affective quality of students experiences. Mathematics Classrooms. *Reports Research; Speeches/Meeting Papers*.

Seabra, A. G., Dias, N. M. & Montiel, J. M. (2012). Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras. *Psico-USF*, 17(2), 273-283.

Seidl, E. M. F. & Tróccoli, B. T. (2006). Desenvolvimento de Escala para Avaliação do Suporte Social em HIV/aids. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 317-326.

Silva, M. E. L. & Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 337-350.

Silva, N. V., & Hasenbalg, C. (2000). Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, 43 (3).

Silva, P. A. & Santos, F. H. (2011). Discalculia do desenvolvimento: avaliação da representação numérica pela ZAREKI-R. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 169-177.

Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2006). O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Em F. F. Sisto & S. C. Martinelli (Orgs.). *Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Vetor.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 456-490.

Steensel, R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary educations. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.

Stein, L. M. (1994). *Teste do Desempenho Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sternberg, R. J. (2010). *Psicologia Cognitiva* (5ª ed.). São Paulo: Cengage Learning.

Stipek, D. J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Stursa, D., Queiroz, S. S. & Enumo, S. R. F. (2010). Investigação da noção de conservação de quantidades discretas em pré-escolares nascidos prematuros e a termo por meio do jogo de dominó. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(2), 238-249.

Sungur, S. & Senler, B. (2010). Students' achievement goals in relation to academic motivation, competence expectancy, and classroom environment perceptions. *Educational Research and Evaluation*, 16(4), 303-324.

Tudge, J. R. H., Otero, D. A., Hogan, D. M. & Etz, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 42-64.

Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.

Vieira R. M. R., Grosso, P. M. P., Zorzi, J. L. & Chiappetta, A. L. M. L. (2006). Influência da leitura nos erros da escrita. *CEFAC*, 8(3), 281-298.

Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2010). Escalas de qualidade na interação familiar. Em L. Weber & M. A. Dessen (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 57-68). Curitiba: Juruá.

Weiss, M. L. (1992). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.

Wolbers, K. A., Dostal, H. M. & Bowers, L. M. (2012). "I was born full deaf." Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19-38.

Yeung, A. S. & McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology*, 25(5), 537-554.

Zambon, M. P. & Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 965-980.

Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A. & Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia* 21(49), 157-164.

Zhang, D., Xin, Y, P. & Si, L. (2013). Transition from intuitive to advanced strategies in multiplicative reasoning for students with math difficulties. *The Journal of Special Education*, 47(1) 50-64.