

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título.. DESEMPENHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM A AUTO-EFICÁCIA E
A MOTIVAÇÃO EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Autor: *Adriana De Grecci Sassi*

Orientadora: *Profª Drª Selma de Cássia Martinelli*

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Adriana De Grecci Sassi e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data:

Assinatura: *Selma de Cássia Martinelli*
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Paulo Sérgio
Evdy Boudonck
Selma de Cássia Martinelli

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sassi, Adriana De Grecci.
Sa794d Desempenho escolar e suas relações com a auto - eficácia e a motivação
em escolares do ensino fundamental / Adriana De Grecci Sassi. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2009.

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

1. Variáveis educacionais. 2. Aprendizagem. 3. Insucesso. 4. Sucesso
Escolar. 5. Cognição. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-098/BFE

Título em inglês : School performance and their relationship with self - efficacy and motivation
in students of elementary school

Keywords: Educational variables ; Learning ; Failure ; Success School ; Cognition

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Selma de Cássia Martinelli (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Ana Paula Porto Noronha Fagundes
Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch
Prof^a. Dr^a. Claudia Cunha

Data da defesa: 22/04/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : a.sassi@uol.com.br

Agradecimentos

A Deus, pela vida.

Agradeço a minha família, que ofereceu apoio e incentivo durante minha trajetória acadêmica, de modo especial aos meus irmãos (Erlei e Andréa) e a minha mãe.

À minha orientadora e amiga Prof^{ra}. Dra. Selma de Cássia Martinelli, pela orientação primorosa, paciência, carinho e compreensão concedidos, principalmente nos momentos de dificuldades. Meu profundo agradecimento.

À banca examinadora no exame de qualificação, composta pela Prof^{ra} Dra. Evely Boruchovitch e Prof^{ra} Dra Ana Paula Porto Noronha, que com suas leituras cuidadosas proporcionaram melhora significativa no trabalho.

Aos membros do GEPEP, em especial à Prof^{ra}. Dra. Evely Boruchovitch e à Prof^{ra}. Dra. Rosely Palermo Brenelli, que acompanharam desde o começo a realização deste trabalho.

Às crianças que participaram deste estudo.

A Capes pelo apoio financeiro concedido durante um ano.

Dedicatória

Dedico este trabalho a minha mãe e minha avó, Rosa (in memória), que estimularam o meu desejo de aprender, com constante apoio e indispensável presença.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar as relações existentes entre desempenho escolar e as variáveis psicológicas autoeficácia e motivação. Participaram da pesquisa 141 alunos, de ambos os sexos, na faixa etária entre 8 e 11 anos, alunos da 2^a a 4^a série do ensino fundamental, da rede pública de um município no interior de São Paulo. Para a obtenção dos dados foram utilizados o Teste de Desempenho Escolar (TDE), Escala de Autoeficácia e Escala de Motivação para alunos do ensino fundamental. A aplicação dos instrumentos foi realizada em pequenos grupos, com dez alunos cada, em três encontros para cada grupo. Os dois primeiros encontros tiveram duração aproximada de 60 minutos cada, o terceiro teve duração aproximada de 10 minutos para cada participante. Os resultados revelam uma correlação significativa e negativa entre o desempenho em leitura, escrita, aritmética e no TDE geral e a motivação extrínseca e a motivação total. Também foi encontrada uma correlação significativa e negativa entre o desempenho em escrita, aritmética e no TDE geral e a motivação intrínseca. Não houve correlação significativa entre autoeficácia e desempenho em leitura, escrita e aritmética. Quanto à relação entre a motivação intrínseca e a autoeficácia para o desempenho para o estudo e a autoeficácia geral, os dados evidenciam que houve correlação significativa e positiva entre as variáveis. Os resultados demonstram uma relação significativa e negativa entre a motivação extrínseca e a autoeficácia para o estudo. Com relação à associação entre a motivação total, autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral, os resultados evidenciam que não houve correlações significativas. Os resultados mostraram que, quanto ao desempenho em leitura, aritmética e no TDE geral, os grupos se diferenciaram em relação à motivação extrínseca e à motivação total. Com relação ao desempenho em escrita, os grupos se diferenciaram em relação à motivação intrínseca, motivação extrínseca e à motivação total.

Palavras-chave: variáveis educacionais; aprendizagem; insucesso; sucesso escolar; cognição.

Abstract

The aim of this study is to investigate existent relationships between schoolchildren performance and the psychological variables self-efficacy and motivation. The research included 141 schoolchildren ranging from 8 to 11 years old in second, third, and fourth grade primary school in a town in the state of São Paulo. Data for this study were obtained from the School Performance Test (Teste de Desempenho Escolar, TDE), the Self-Efficacy Scale, and the Motivation Scale for students at primary school. The application of instruments was performed in small groups of 10 students each, during three meetings for each group. The two first meetings lasted for approximately 60 minutes, and the third took approximately 10 minutes for each participant. The results show a significant negative correlation between performances in reading, writing, arithmetic and general TDE, and extrinsic motivation and total motivation. The results also show a significant negative correlation between performances in writing, arithmetic and general TDE, and intrinsic motivation. There was no significant correlation between self-efficacy and performances in reading, writing, and arithmetic. As for the relationship between intrinsic motivation and self-efficacy in learning performance and general self-efficacy, data reveal a significant positive correlation between the variables. Results show a significant negative relation between extrinsic motivation and self-efficacy in studying. In regards to linking total motivation, self-efficacy in studying, self-efficacy in performance and general self-efficacy, results show that there were no significant correlations. Results show that, considering performances in reading, arithmetic and general TDE, the groups differed in regards to extrinsic motivation and total motivation. In terms of performance in writing, the groups differed in regards to intrinsic motivation, extrinsic motivation, and total motivation.

Keywords: educational variables, learning, school failure, school success, cognition

Sumário

<i>Introdução</i>	01
<i>Capítulo 1 Aprendizagem autorregulada na abordagem sociocognitiva</i>	06
1.1 Autoeficácia, motivação e suas relações com a autorregulação.....	12
<i>Capítulo 2. Desempenho escolar, motivação e autoeficácia: um panorama das pesquisas atuais</i>	22
2.1. Pesquisas sobre desempenho escolar com o uso do TDE.....	23
2.2. Pesquisas sobre desempenho escolar e variáveis psicológicas	29
2.3. Pesquisas sobre desempenho escolar autoeficácia e motivação.....	33
<i>Capítulo 3 Metodologia</i>	43
3.1. Objetivos.....	43
3.2. Participantes.....	43
3.3. Procedimentos de contato com a escola.....	44
3.4. Procedimentos éticos	44
3.5. Procedimento de coleta de dados.....	44
3.6. Instrumentos.....	45
<i>Capítulo 4 Resultados</i>	49
4.1. Desempenho escolar.....	49
4.2. Motivação	51
4.3. Autoeficácia.....	52
4.4. Relação entre desempenho escolar, motivação intrínseca, extrínseca, autoeficácia	53
4.5. Análise de motivação e autoeficácia.....	57
<i>Capítulo 5 Discussão</i>	58
5.1. Implicações para a prática educativa e linhas de investigação futura.....	62
<i>Referências bibliográficas</i>	65
<i>Anexos</i>	
Termo de Consentimento.....	80

Introdução

No Brasil, a preocupação com o insucesso escolar é um problema antigo e tem merecido a atenção de educadores, bem como de órgãos relacionados à educação que, por meio de estudos e implantação de novas propostas pedagógicas, têm procurado verificar os fatores que interferem no sucesso escolar dos alunos, visando melhorar a atual situação do ensino. Entre as medidas governamentais que têm sido tomadas para reverter os problemas atribuídos ao sistema educacional, destacam-se a implantação dos ciclos, a progressão continuada e, recentemente, a ampliação de 8 para 9 anos do ensino fundamental.

O regime de Progressão Continuada, criado em 1996 e adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, em 1998, é um conjunto de orientações incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96), artigo 32, § 2). O Conselho Estadual de Educação instituiu o regime de progressão com a possibilidade de o ensino fundamental ser organizado em dois ciclos; ciclo I (1ª a 4ª série) e ciclo II (5ª a 8ª série). Objetiva-se, com a progressão continuada, um novo tratamento para o processo de avaliação na escola. Perdem sentido as expressões habituais de “aprovação” e “reprovação” e entram os conceitos de “progressão” e “desenvolvimento global”. A avaliação transforma-se, então, em um instrumento-guia, essencial para a observação da progressão do aluno. Conforme a LDB 9394/96 e o regime de progressão continuada, a avaliação do rendimento escolar do aluno deverá ser realizada periodicamente pelo professor, e prevê que o aluno deverá concluir o ensino fundamental em, no máximo, dez anos, podendo ficar retido apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª séries) e por faltas, em qualquer série.

Pesquisa realizada por Fusari, Almeida, Santos, Pimenta e Manfredi (2001) ressalta que a implantação desse regime não contribuiu para melhorar o rendimento escolar dos alunos e nem mesmo para uma efetiva diminuição dos problemas escolares de disciplina e aprendizagem, antes diretamente refletidos no número de repetências. Segundo Carvalho (2001), essas políticas levaram a uma grande pressão sobre os professores para que aprovem o maior número possível de alunos nas séries em que ainda existe a reprovação (finais de ciclo). A Lei prevê, ainda, o acompanhamento pedagógico e psicológico às crianças que apresentem dificuldades, e de acordo com a legislação, as crianças passariam

de ano, mas seus problemas seriam trabalhados pela escola. Infelizmente, somente a aprovação automática está presente no contexto educacional sem que com isso os demais problemas tenham sido resolvidos.

Como medida para avaliar a aprendizagem dos alunos e a eficácia da implantação da progressão continuada foi criado em 1990, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Para realizar a avaliação proposta pelo SAEB são utilizados, fundamentalmente, dois instrumentos: provas, nas quais é determinado o nível de desempenho dos alunos em diferentes disciplinas e séries; e questionários contextuais, para alunos, turmas, professores, diretores e escolas, pelos quais são investigados os fatores associados ao desempenho desses alunos. Para realizar essa avaliação em larga escala, é definida uma amostra representativa do alunado brasileiro da 4ª e 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

De acordo com dados do Saresp (2007), cerca de 44,3% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental apresentaram desempenho crítico ou muito crítico em matemática. O baixo desempenho em aritmética atinge também anos posteriores de ensino. São 49,8% dos alunos de 8ª série do ensino fundamental e 71,0% dos alunos de 3ª série do ensino médio. No que se refere à leitura-escrita, os dados indicam que 39,1 dos alunos da 4ª série apresentam conhecimentos básicos. Os índices de aprovação escolar dos alunos aumentaram, mas o problema não se alterou no que se refere à efetiva aprendizagem dos alunos.

Recentemente, na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos e a questão do insucesso escolar, principalmente os do ensino básico, e ao mesmo tempo garantir o acesso de um número maior de crianças ao mesmo, foi criada em 2006 a Lei nº 11.274; que prevê a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Os indicadores nacionais apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 9,2% estão repetindo a mesma série, 87% foram aprovadas e apenas 51% concluirão o ensino fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média (Fonte: MEC/ Inep, Censo Escolar 2006).

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), a determinação legal (Lei nº 11.274 /2006, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino

Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem basicamente duas intenções: assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.

Segundo Carvalho (2001), é sabido que um melhor desempenho acadêmico não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo, de professores bem preparados e de adequação de currículo e que o ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. Nesse sentido, algumas questões devem ser postas no início de qualquer debate sobre mudanças na estrutura oficial da educação básica: Quais as variáveis que interferem no sucesso ou insucesso dos alunos? Como os educadores podem contribuir para melhorar o desempenho acadêmico de seus alunos?

Ao longo de muitos anos o desempenho acadêmico foi considerado como resultado, principalmente, da capacidade intelectual do aluno. Contudo, à medida que se avançou nos estudos dessa temática, foi sendo reforçada a constatação de que o desempenho acadêmico é também altamente influenciado por fatores emocionais e motivacionais, dentre outros. De acordo com Lopes da Silva e Sá (1993), os estados afetivos e motivacionais têm sido reconhecidos como importantes fatores que afetam o sucesso e o insucesso escolar, especialmente no caso de alunos que, embora possuindo capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam um baixo desempenho acadêmico. Segundo a autora, os estudantes devem ser ensinados a compreender e a utilizar os recursos pessoais que lhe permitem refletir sobre suas ações e exercer maior controle sobre seus processos de aprendizagem, através do desenvolvimento de atitudes positivas frente à aprendizagem, do estabelecimento de objetivos realistas e desafiantes, de uso adequado de estratégias de monitoramento das realizações escolares, bem como da autoavaliação dos processos e dos resultados de sua aprendizagem.

A teoria sociocognitiva, referencial teórico adotado neste estudo, tem privilegiado os processos internos ao indivíduo. Esses processos internos compreendem seu sistema de crenças, expectativas, pensamentos, atribuições causais e sentimentos, que certamente atuam como mecanismos mediadores da aprendizagem. Um exemplo da interferência de

processos internos na aprendizagem são os estudos relacionados à autoeficácia (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). Crianças que apresentam crenças negativas sobre sua capacidade para aprendizagem manifestam mais problemas escolares. Na verdade, essas convicções a respeito de si mesmo interferem nas escolhas de tarefas, no envolvimento, no levantamento de metas, motivação e perseverança nas atividades.

A preocupação central dessa teoria, segundo Bandura (1997), 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 ser bem sucedido. A interpretação que o aluno realiza no sentido de entender suas experiências de sucesso e fracasso interfere em suas emoções e na motivação para a aprendizagem, influenciando consequentemente sua conduta diante de tarefas escolares.

Embora o desempenho escolar do aluno seja influenciado por inúmeros outros fatores, tais como: professores despreparados, falta de vagas nas escolas, salas de aulas numerosas, dentre outros, também é importante considerar as características de personalidade da criança, seu estado emocional, bem como suas crenças e cognições frente à aprendizagem. Nessa direção, o presente estudo pretende investigar as possíveis relações entre desempenho escolar e as variáveis psicológicas relacionadas à motivação e autoeficácia em estudantes do ensino fundamental. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão dessas variáveis, e que os dados aqui obtidos possam ser traduzidos em informações úteis, a serem compartilhadas com educadores e pais.

Assim, o presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

No Capítulo 1 será descrita a relação entre aprendizagem, motivação e autoeficácia na abordagem sociocognitiva, destacando a importância das variáveis motivacionais no contexto escolar e ressaltando a influência das mesmas no desempenho escolar. No capítulo 2 serão apresentados os estudos nacionais e internacionais que investigaram o desempenho escolar, as variáveis psicológicas e, especificamente, a motivação e a autoeficácia. A metodologia desta pesquisa, composta pelos participantes, procedimento para contato com a escola e a coleta dos dados, será descrita no capítulo 3. Os dados serão sintetizados em

tabelas no capítulo 4 e a discussão e as implicações para a prática educativa e linhas de investigação futura serão descritas no capítulo 5.

Capítulo 1

Aprendizagem auto-regulada na abordagem sociocognitiva

A preocupação com o aprender e os fatores que interferem no sucesso ou insucesso escolar vem sendo foco de interesse de inúmeros educadores. Porém, no decorrer das décadas, o olhar dos pesquisadores tem se diversificado em função da linha teórica que adotam (Pozo, 1998).

A Teoria sociocognitiva, referencial teórico adotado neste estudo, analisa o desenvolvimento humano, a adaptação e a mudança a partir de uma perspectiva de agência pessoal (Bandura, 2001). Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional. Assim, de acordo com Zimmerman (2001), os indivíduos são capazes de exercer controle sobre o seu comportamento, o qual influencia quer o ambiente em que se inserem, quer os seus estados biológicos, afetivos e cognitivos através da sua capacidade de autorreflexão e da autorregulação, uma vez que são considerados seres ativos e não meros “transmissores mecânicos” das influências ambientais.

Segundo a teoria sociocognitiva todas as pessoas tentam autorregular, de alguma forma, o seu funcionamento no sentido de alcançarem os seus objetivos na vida; consequentemente é incorreto falar-se de pessoas não autorreguladas ou mesmo de ausência de autorregulação (Winne, 1997). Seguindo essa perspectiva, o que distingue formas eficazes de autorregulação de não eficazes é a qualidade e a quantidade dos próprios processos de autorregulação.

De acordo com a concepção de agência humana, Bandura (1999) apresenta o “modelo triádico”, o qual contempla três fatores: fatores pessoais (acontecimentos cognitivos, afetivos e biológicos), fatores comportamentais (padrões de atividade) e fatores ambientais. Existe, entre esses fatores, uma influência recíproca, sem padrões fixos de interação, na medida em que tal interdependência pode variar de acordo com a situação ou o contexto.

O desenvolvimento do processo autorregulatório é complexo e exigente, implicando um papel bastante ativo por parte do sujeito. Esse processo não surge naturalmente, não é fruto da maturação do sujeito, nem é algo simples ou linear. Segundo Schunk (1994) a autorregulação emerge de duas fontes essenciais: a social (modelagem) e a das experiências diretas. A primeira tem a ver com a aprendizagem que o aluno adquire pela observação de modelos (pais, professores, colegas). De acordo com Bandura, (1997) a interação social para o desenvolvimento da autorregulação é crucial, pois, inicialmente, o aluno vai interiorizando essa regulação para, finalmente, ser capaz de regular-se por si mesmo. Quanto à outra fonte, a das experiências diretas, segundo Zimmerman (1994), uma das condições essenciais para o exercício da autorregulação é a possibilidade de avaliação e controle sobre a escolha por parte do aluno, na medida em que este só as desenvolve se tiver oportunidade de observar os diferentes modelos (professores, pares, filmes), e ter a possibilidade de interiorizar conhecimentos que, posteriormente, poderão aplicar na realização das suas tarefas escolares. Na área escolar as informações que provem das experiências diretas se dão a partir das próprias realizações dos alunos (desempenho), que são avaliadas como positivas (êxito) ou negativas (fracasso), formando uma primeira base sobre o nível de autoeficácia do aluno.

No que se refere à aprendizagem, Bandura (1993) descreve o processo da autorregulação dos alunos como sendo os pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio indivíduo, os quais são sistematicamente adaptados às necessidades, a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação. Segundo Zimmerman (1989), “a aprendizagem autorregulada ocorre no grau em que o aluno possa utilizar processos pessoais (auto) para estrategicamente regular o comportamento e o ambiente educativo circundante.” (p. 330). Assim, toda autorregulação implica uma relação bidirecional entre as crenças e comportamento do aprendiz. Acreditar na eficácia pessoal influencia o comportamento associado ao êxito (Bandura, 1997).

Nesse processo autorregulatório, ocorre uma série de interações recíprocas de variáveis pessoais, comportamentais e contextuais. É nesse sentido que, segundo Zimmerman e Martinez-Pons (1990), a teoria sociocognitiva se diferencia de outras abordagens da aprendizagem na medida em que encara a autorregulação não como um estado interno único, um traço singular ou uma capacidade ou estado geneticamente

transmitido ou descoberto, mas, pelo contrário, define a autorregulação em termos de ação e de processos específicos adequados ao contexto, cuja presença e qualidade dependem da motivação e das crenças pessoais do indivíduo, os quais são usados ciclicamente a fim de atingir os seus objetivos. Entre tais crenças encontra-se a percepção de autoeficácia, uma das variáveis investigadas neste estudo, e que é considerada por Bandura (1997) como o construto central da agência humana. A autoeficácia refere-se às crenças do sujeito sobre as suas capacidades de organizar e implementar os comportamentos necessários para atingir determinados objetivos. Segundo Bandura (1997), a autoeficácia, juntamente com outros fatores cognitivos, influencia a autorregulação e o bem estar do indivíduo. Nesse sentido, as crenças de autoeficácia atuam sobre o modo de pensar, sentir e agir das pessoas.

Zimmerman (1990) descreve, ainda, a autorregulação acadêmica como o nível em que os alunos participam de maneira ativa na sua aprendizagem, seja em relação aos aspectos metacognitivos, motivacionais ou comportamentais. Segundo Faria e Simões (2002), na vertente metacognitiva, os alunos autorregulados planificam, estabelecem objetivos, organizam-se, automonitorizam-se e autoavaliam-se no decurso do processo de aprendizagem, adaptando uma postura autoconsciente, conhecedora e decisiva na aprendizagem. Em termos motivacionais, segundo as autoras, os alunos autorregulados consideram-se responsáveis pelos seus sucessos e fracassos, estão intrinsecamente interessados nas tarefas e têm um elevado sentido de autoeficácia, o que, em conjunto, fomenta o esforço e a persistência. Alunos que acreditam serem capazes de desempenhar tarefas académicas fazem maior uso de estratégias metacognitivas e cognitivas, além de persistirem mais tempo, quando comparados aos estudantes que não perfilham tais crenças.

De acordo com Zimmermam e Martinez-Pons (1986), no aspecto comportamental, alunos autorregulados procuram ajuda e conselhos, criam ambientes ótimos de aprendizagem, autoinstruem-se e autorreforçam-se. Ao longo da totalidade do processo de autorregulação monitorizam o desenvolvimento, reagem e adaptam o seu comportamento. Segundo Lopes da Silva (1993), alunos autorregulados selecionam as estratégias e os componentes mais eficazes, conseguem recursos pessoais, materiais e sociais na execução dos planos estabelecidos e realizam correções quando os resultados não são os desejados. Para Faria e Simões (2002), tais alunos ajustam-se continuamente às mudanças e variações internas (resistem à diminuição do interesse, compensam as perdas de tempo, redefinem os

objetivos prévios) ou externas (limitações de recursos ou espaços, características do grupo de trabalho) que vão ocorrendo no percurso da atividade. Alunos com essas características, segundo Zimmerman e Bandura (1994), elegem metas que vão além das determinadas nos currículos disciplinares, procuram adequar as suas capacidades para monitorizar as atividades de estudo e são eficazes no seu planejamento estratégico.

Um outro critério para classificar os alunos como autorregulados é a possibilidade de efetuarem escolhas, bem como de exercer controle sobre algumas dimensões essenciais inerentes a seu processo de aprendizagem. De acordo com Bandura (1989), a percepção de escolha é considerada como uma das variáveis principais do processo autorregulatório, pois permite ao aluno perceber e selecionar a alternativa de ação que melhor se adapta ao seu padrão de aprendizagem. Segundo o autor, para que se possa exercer controle sobre o seu comportamento, o estudante deve possuir cinco competências básicas: a simbólica, a vicariante, a de antecipação, a autorregulatória e a autorreflexiva. Essas competências facultam-lhe os meios cognitivos imprescindíveis para o desempenho desse controle.

Como refere Bandura (1989), a competência de simbolização permite que o ser humano seja capaz de dar significado, forma, e continuidade às suas experiências, registrando informações na sua memória. Consequentemente, essas informações podem ser utilizadas para orientar futuros comportamentos. Por sua vez, a competência vicariante relaciona-se com a capacidade do ser humano para aprender através da observação dos outros, além das suas experiências diretas. A aprendizagem por observação possibilita ao indivíduo idealizar o comportamento, apesar de não o ter realizado. Essa informação pode ser codificada (em símbolos) e ser usada como condutora de atividades futuras. Segundo Schunk (2001), a aprendizagem vicariante protege o indivíduo de vivenciar os efeitos negativos de alguns tipos de comportamento.

Quanto à competência de antecipação, Bandura (1989) menciona que o comportamento humano é movido por intenções e é guiado pelas experiências prévias do indivíduo que o capacitam para se motivar e orientar suas ações antecipadamente. A experiência prévia desenvolve expectativas sobre o efeito que advirá como consequência da realização de um comportamento, antes do mesmo ser concretizado. Assim, as expectativas (avaliação pessoal dos resultados antecipados de um comportamento), mais do que o efeito

atual do mesmo, atuam na possibilidade do comportamento ser novamente concretizado. Essa apreciação só é possível devido à capacidade humana para simbolizar. A competência de simbolização possibilita, por sua vez, expressar cognitivamente ocorrências futuras no presente. O comportamento do indivíduo é assim influenciado quando as expectativas prévias se traduzem em incentivos (através dos processos autorregulatórios) motivando o indivíduo para a ação.

Bandura (1989) define a competência autorregulatória como sendo um mecanismo de controle interno, possibilitando aos indivíduos o controle de seus sentimentos, pensamentos, motivações e ações. Esse sistema possibilita uma transferência gradativa do controle externo para um controle interno do comportamento do indivíduo. Dessa forma, segundo Bandura (1986), a competência escolar se desenvolve primeiro, a partir da ordem social, para, depois, transferir-se para o próprio indivíduo, seguindo uma sucessão de níveis de interiorização progressiva.

Existem muitos modelos de autorregulação da aprendizagem que propõem diferentes construtos e concepções (Pintrich, & Groot, 1990; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Risemberg, 1997). No entanto, esses modelos são unânimes em alguns aspectos. Primeiramente, os modelos teóricos consideram os alunos como construtores ativos de seu próprio processo de aprendizagem, exercendo, dessa forma, um controle sobre tal processo. Em segundo lugar, esses modelos consideram que os alunos podem potencialmente monitorizar, controlar e regular certos aspectos de sua própria cognição e motivação, tal como alguns aspectos do seu ambiente. Um terceiro ponto refere-se ao fato de todos assumirem que existem algum tipo de critério, objetivo ou valores de referência, de acordo com as diferentes designações, face às quais o aluno pode avaliar os produtos obtidos e concluir com a necessidade de modificar o rumo do percurso dos seus investimentos escolares. Dessa forma, os alunos podem estabelecer objetivos escolares para a sua aprendizagem e adequarem seus processos cognitivos e motivacionais para os atingirem. Um último ponto refere que todos os modelos encaram as atividades autorregulatórias como mediadoras entre as características pessoais e contextuais e o desempenho escolar obtido.

Um dos modelos que expõe o processo cíclico natural da aprendizagem autorregulada, no âmbito da perspectiva sociocognitiva, é o Modelo das Três Fases, proposto por Zimmerman (2000). De acordo com Faria e Simão (2002), nesse modelo, o autor define e caracteriza as três fases do processo de autorregulação. A fase prévia representa o momento que antecede a ação e no qual ocorre a sua preparação, ou seja, é a fase em que o aluno toma uma decisão acerca do que irá fazer em uma determinada situação, e como a colocará em prática futuramente. Assim, nessa fase, define os objetivos a curto prazo, sendo estes desafiadores, mas possíveis de serem atingidos, bem como procede à avaliação de sua própria capacidade para atingir as metas que estabeleceu (percepção de autoeficácia). Nessa fase, segundo Zimmerman (2000), os processos e crenças que influenciam e precedem os esforços dos alunos para aprender determinam o ritmo e o nível da nova aprendizagem; alunos com maior autorregulação encaram as atividades de aprendizagem como metas específicas, manifestando fortes percepções de autoeficácia quanto à possibilidade de as atingirem.

Na segunda fase, denominada Controle Volitivo, o aluno inicia a realização da tarefa propriamente dita, no sentido de atingir os objetivos previamente definidos. É nessa fase que realiza a seleção de estratégias e as implementa, efetuando as mudanças que considera necessárias e favoráveis à obtenção dos objetivos traçados, monitora as atividades durante a sua concretização e confronta os dados conseguidos, com os seus objetivos, como forma de calcular o progresso obtido. Consequentemente, essas autopercepções acerca do progresso alcançado cooperam para o aumento da autoeficácia do aluno e, simultaneamente, de sua motivação e uso das estratégias de aprendizagem que se manifestaram eficazes.

A fase da autorreflexão implica, por parte do aluno, uma avaliação da sua própria atuação, ponderando a existência de um equilíbrio/desequilíbrio entre os objetivos definidos e os alcançados. Assim, nessa fase, procede a uma avaliação da eficácia das estratégias de aprendizagem utilizadas, a fim de posteriormente poder selecionar aquelas que, verdadeiramente, se mostram relevantes à obtenção dos seus objetivos. Essa última fase contempla os processos que ocorrem após os esforços para aprender e que influenciam na reação do aluno face a essa experiência. Devido à natureza cíclica do processo de

autorregulação, essa última fase influenciará a fase prévia subsequente, completando-se, dessa forma, o ciclo autorregulatório.

É importante ressaltar que a autoeficácia não é o único construto envolvido no processo de autorregulação da aprendizagem. A motivação, as expectativas de resultados, variáveis importantes na realização escolar do aluno, estão presentes nas três fases do ciclo da aprendizagem autorregulada. Assim, na fase prévia, a motivação e o compromisso do aluno nas atividades escolares são afetados pelos objetivos, as expectativas perante os resultados e o valor percebido da tarefa. Para Schunk e Ertmer (2000), o valor percebido afeta o comportamento pessoal, pelo fato de os alunos, frequentemente, não mostrarem grande curiosidade pelas tarefas que não valorizam. No decorrer da fase de realização, os processos de automonitoração, de autopercepção do progresso obtido, as estratégias de aprendizagem usadas e a motivação também afetam suas realizações. De acordo com Schunk e Ertmer (2000), na fase de autorreflexão, em consequência do resultado dos processos de autoavaliação, os alunos procuram adequar as estratégias de aprendizagem usadas, modificam os objetivos escolares estabelecidos e procedem à alteração do ambiente de trabalho, quando isso se revela essencial para atingir o êxito escolar pretendido.

Autoeficácia, motivação e suas relações com a autorregulação.

As investigações acerca da autorregulação acadêmica têm demonstrado que processos essenciais, tais como formulação de metas, autopercepção, uso de estratégias de autoavaliação e autorreações, desempenham um papel importante no êxito acadêmico dos estudantes. Uma dimensão fundamental da autorregulação inclui a motivação, uma vez que os estudantes autorregulados, devem usar recursos específicos para manter o interesse, especialmente quando enfrentam obstáculos para o sucesso escolar.

De acordo com Bzuneck (2001), pesquisas realizadas nas últimas décadas constatarem que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos. Segundo Sá (2004), um estudante motivado considera a atividade escolar como parte significativa e importante do seu projeto de vida e atribui um significado pessoal e positivo à própria aprendizagem, faz avaliações contínuas de suas capacidades cognitivas,

se é bom ou mau aluno, se tem um jeito especial para uma determinada tarefa e apresenta controle sobre os resultados acadêmicos que obtém e da importância que esses resultados têm para si e para os outros. Para 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.

De acordo com a teoria sociocognitiva, as pessoas são motivadas por duas principais orientações: a extrínseca e a intrínseca. A orientação extrínseca tem sido definida como motivação para trabalhar, em resposta a algo externo à tarefa, assim como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais. Enquanto a orientação intrínseca refere-se à escolha da atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, ou de alguma forma, geradora de satisfação. (Guimarães, 2003; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Deci & Ryan, 2000)

No contexto escolar, segundo Amabile, Hill, Hennessey e Tighe, (1994), alunos extrinsecamente motivados acreditam que o envolvimento na tarefa trará os resultados desejados, como, por exemplo, elogios ou prêmios. Já alunos intrinsecamente motivados, de acordo com Guimarães (2003), optam pelas atividades que assinalam oportunidades para o aprimoramento de suas habilidades, buscam novas informações, empenham-se em organizar o novo conhecimento de acordo com seu conhecimento prévio e procuram aplicá-lo em outros contextos.

Ryan, Connell e Deci (1995) criticam a dicotomia utilizada nas definições de motivação intrínseca e extrínseca. Tais autores não questionam as características de autonomia e/ou de autorregulação, essenciais para a determinação da motivação intrínseca, mas acreditam que não é adequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. Rigby, Deci, Patrick e Ryan (1992) ressaltam a tendência humana de integrar e internalizar os comportamentos extrinsecamente motivados e descrevem quatro tipos de regulação: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, que diferem no grau em que representam uma regulação

autônoma. Segundo os autores, antes de ocorrer qualquer interiorização é provável que a pessoa realize o comportamento apenas com base nas contingências extrínsecas.

O estudante que faz os trabalhos de casa para obter um elogio do professor apresenta uma regulação externa. No nível da regulação introjetada, segundo os autores, os alunos autorregulam-se através de uma representação interna das contingências anteriormente externas. Nessa fase o estudante realiza as suas tarefas porque acha que deve fazer, sentindo-se valorizado por isso, ou porque se sentiria culpado se não as fizesse. O nível de regulação seguinte é designado como regulação identificada e representa maior autodeterminação do que a regulação introjetada. O aluno que estuda para se preparar para ingressar em um curso superior o faz não porque os pais o pressionam nesse sentido, mas porque ter um curso superior é um objetivo pessoal importante. A regulação integrada é a forma de regulação mais interiorizada. Nesse nível todos os valores do estudante são integrados sem conflito, permitindo, assim, um funcionamento ou escolha autônoma. No entanto, segundo Guimarães (2003), apesar do estilo autônomo da regulação do comportamento, na regulação integrada o foco ainda está nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade.

Sá (1998) analisou o padrão motivacional de desenvolvimento das diferentes formas de regulação ou orientações motivacionais para a aprendizagem, em estudantes portugueses do 5º ao 9º ano de escolaridade. Os resultados evidenciaram que os diferentes estilos de autorregulação se dispõem em um contínuo de autodeterminação, desde o nível menos autônomo (regulação externa), até o nível mais autodeterminado (motivação intrínseca). Os dados indicam também que os estudantes relatam ter menos prazer no estudo; mas ao mesmo tempo, estar menos dependentes do reforço externo e de agradar aos pais e aos professores após os 10 anos de idade.

De acordo com Ryan, Connell e Grolnick, (1992), um bom desempenho escolar está associado a formas de autorregulação mais autônomas (identificada) e à motivação intrínseca, ou seja, a interiorização dos valores associados ao trabalho escolar, enquanto estudantes com baixo rendimento escolar apresentam formas de regulação menos autônomas (externa e introjeção). Segundo os autores, a interiorização procederá eficazmente em direção a formas autodeterminadas de regulação se: a) a criança

compreender o valor da atividade; b) lhe forem permitidas escolhas na realização das atividades com o mínimo de pressão, e c) seus sentimentos e perspectivas forem reconhecidos. A valorização das tarefas resulta da interiorização e da integração que requerem que os estudantes sintam-se competentes, percebam-se como autônomos durante a realização das atividades realizadas.

Modelos teóricos motivacionais têm demonstrado que, subjacente à forma como os estudantes envolvem-se nas tarefas escolares e como interpretam as situações e os seus desempenhos, estão as crenças pessoais. Na década de 1970, alguns pesquisadores começaram a investigar as crenças dos estudantes, relacionando-as a tarefas específicas. Tal esforço culminou na formação de inúmeras abordagens motivacionais e, dentre estas, uma das mais importantes diz respeito ao estudo das crenças de autoeficácia.

O conceito de autoeficácia surgiu em 1977, quando Bandura fazia tratamento de fobias utilizando técnicas pavlovianas e reforço contingente, tendo como principal objetivo a mudança do comportamento e a generalização do mesmo frente a situações semelhantes, em ambiente não terapêutico. Durante o tratamento, Bandura observou que alguns dos participantes apresentavam expectativas de resultados altamente positivas em situação terapêutica, embora apresentassem diferença na percepção da capacidade de usar essa técnica em ambientes não terapêuticos, concluindo que as crenças das pessoas em sua capacidade afetavam a quantidade de estresse e ansiedade que elas suportavam em situação de ameaça. Essa crença Bandura denominou de expectativa de eficácia, sendo substituída, em 1982, pelo termo autoeficácia.

A autoeficácia foi inicialmente definida por Bandura (1977) como uma “convicção de que o indivíduo pode executar com sucesso o comportamento necessário para produzir os resultados” (p. 193). Posteriormente, Bandura redefine tal construto considerando-o como “julgamentos do sujeito acerca das suas capacidades para organizar e executar os cursos de ação necessários para atingir determinados tipos de desempenhos”. Assim, “a percepção de autoeficácia não se refere às competências que o sujeito possui, mas aos julgamentos acerca do que o indivíduo pode fazer, quaisquer que sejam as competências que possua” (Bandura, 1986, p. 391), ou seja, a autoeficácia reflete a capacidade percebida pelo indivíduo face à realização das tarefas necessárias para atingir determinados objetivos

(Bandura, 1997). Bandura (1997) acredita que as crenças que os indivíduos concebem acerca de si próprios são os componentes essenciais no exercício do controle e da agência pessoal. Essa perspectiva considera os indivíduos como sendo, simultaneamente, produtos e produtores de seu ambiente e de seu sistema social, isto é, agentes, quando interferem no seu meio ambiente, e objetos, quando refletem e agem sobre si próprios.

As percepções de autoeficácia têm mostrado sua relevância para explicar o comportamento humano em diversas áreas; na medicina e na psicologia (Garrido, 1993; Holden, 1991; Maddux, Brawley & Boykin, 1995), e no âmbito acadêmico tem sido estudada de maneira intensa por (Bandura, 1993; Zimmerman, Bandura & Martinez, 1992). Especificamente no campo acadêmico, as investigações dividem-se em três grandes grupos. Um primeiro centrado na ligação entre as crenças de autoeficácia e as opções de carreira (Bandura, Barbanarelli, Caprara & Bastorelli 2001). Um segundo grupo centrado na relação das crenças de autoeficácia dos professores com as suas práticas acadêmicas e o desempenho dos alunos (Schunk, 2001). E um terceiro grupo focado nas relações entre as crenças de autoeficácia, as atribuições, a autorregulação e os desempenhos acadêmicos de alunos (Zimmerman, 2001). No âmbito deste último grupo, várias investigações evidenciaram que a motivação representa um construto fundamental para o desempenho escolar, a qual é influenciada pela autoeficácia, entre outros fatores.

No contexto escolar, a autoeficácia, de acordo com Bandura (1997), é definida como a percepção do aluno acerca de suas capacidades para aprender ou concretizar comportamentos escolares em um domínio específico, e interpretada como uma variável fundamental no processo autorregulatório. A autoeficácia cumpre, assim, segundo Schunk (1996), uma função mediadora entre o pensamento e o comportamento acadêmico do aluno. As crenças que os estudantes constroem durante sua escolarização sobre suas aptidões, competência, expectativas de sucesso e fracasso, e os sentimentos negativos ou positivos que resultam dos processos de autoavaliação influenciam a motivação do aluno para aprender. Nessa perspectiva e como menciona Schunk (1996): “a autoeficácia para a aprendizagem sustenta a motivação e guia os alunos no uso de estratégias auto-regulatórias eficazes” (p. 4). Assim, conforme Schunk (1989), a autoeficácia também é fomentada quando o aluno é instruído no sentido de aplicar estratégias de aprendizagem. O aumento

da autoeficácia conduz os alunos a reconhecerem-se mais competentes para usar as diferentes estratégias de aprendizagem que lhe são ensinadas.

Estudos realizados por Bandura (1997), Schunk (1996) e Zimmerman (1995), ressaltam que as competências cognitivas, os efeitos da modelagem e o estabelecimento de objetivos influenciam o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e que, por sua vez, essas crenças influem nas realizações escolares. Porém, de acordo com Schunk (1996), alunos com realizações escolares e capacidades cognitivas idênticas podem diferir, posteriormente, nos seus resultados acadêmicos, por terem elaborado diferentes crenças sobre a sua autoeficácia, pois estas servem de mediadoras das aprendizagens anteriores e das realizações escolares presentes.

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia produzem um grande efeito no comportamento escolar do aluno e este é observável de quatro formas distintas. Primeiro, a autoeficácia influencia na seleção das atitudes e procedimentos escolares, pois o aluno aproxima-se mais de atividades que se identifiquem com as suas competências, desviando-se das tarefas mais adversas. Em segundo lugar, o esforço e persistência usados na realização de uma tarefa são diretamente proporcionais à percepção de autoeficácia do aluno. O terceiro efeito das crenças de autoeficácia, no comportamento escolar do aluno, verifica-se quando estas têm influência em seus pensamentos e em suas manifestações emocionais. Assim, se o aluno tem uma elevada percepção de eficácia para realizar as atividades escolares de maior grau de dificuldade, alimenta sentimentos de tranquilidade e confiança em relação às mesmas. De forma antagônica, desenvolve sentimentos negativos quando possui crenças de baixa eficácia a qualquer tarefa escolar. Finalmente, a última forma onde se observa que as percepções de autoeficácia influenciam o comportamento escolar do aluno ocorre quando este se identifica como gerador do seu comportamento. Nesse caso, a autoconfiança que o aluno constrói converge para que alcance êxito nos resultados escolares. Esse sucesso prepara o aluno para enfrentar realizações cada vez mais desafiantes. Bandura (1997) ressalta que as percepções de eficácia que o aluno constrói ajudam a determinar como ele pensa, sente e se comporta.

Assim, Pintrich e Schunk (1996) salientam que só as percepções de autoeficácia ajustadas desencadeiam informações adequadas para a estruturação dos julgamentos sobre a

aprendizagem. Os autores lembram, ainda, que as percepções de eficácia nunca devem apresentar-se extremamente baixas, nem exageradamente elevadas, revelando-se, assim, prejudiciais para a aprendizagem e para a realização escolar de sucesso.

Segundo Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são construídas em diferentes domínios, a partir da interpretação de informações obtidas em quatro fontes: experiência direta, experiência vicariante, persuasão social e estados fisiológicos. As experiências diretas, segundo o autor, são as fontes mais efetivas e as que mais influenciam nas crenças de autoeficácia, porque se baseiam nos resultados de experiências reais. Para Schunk (1981), as interpretações cognitivas de sucessos e fracassos influenciam as crenças de autoeficácia subsequentes. No entanto, dever-se-á atentar que um fracasso ou um sucesso esporádico entre inúmeros fracassos ou sucessos provavelmente terá um efeito pouco expressivo. As interpretações das experiências de sucesso ou fracasso dependem do fator ao qual o aluno atribui esse evento. Para Wener (1984), o fracasso ou o sucesso pode ser atribuído a causas como capacidade (ou sua falta), esforço (ou sua ausência), dificuldades ou facilidade na tarefa. Segundo Bandura (1992), as atribuições de fracasso e falta de capacidade continuada fazem rebaixar as crenças de autoeficácia. Assim, segundo Bzuneck (2001), não importa apenas a ocorrência de sucesso ou fracasso, mas o que importa são os modos pelos quais são julgadas as causas dos eventos.

A segunda fonte responsável por criar as crenças de autoeficácia são as experiências vicariantes, e estas consistem na observação de modelos sociais. Ver pessoas com características semelhantes desempenhando determinada tarefa com sucesso fortalece o senso de autoeficácia e desenvolve a crença de ter condições para ser bem sucedido na mesma tarefa. Por outro lado, se verificar que seus colegas não estão tendo sucesso, concluirá que não terá êxito, caso se julgue com nível semelhante ao deles. A terceira fonte, a persuasão verbal é proporcionada pelos pais, professores e outros quando transmitem ao aluno confiança na sua capacidade de executar a tarefa proposta. Se a pessoa que persuade for considerada um modelo importante pela criança, ela provavelmente se sentirá mais convicta de que poderá realizar a tarefa. Todavia, Bandura (1997) alerta para que tanto a influência vicária quanto a persuasão verbal somente terão efeito positivo se, com as tentativas, a pessoa chegar a ser bem sucedida em seus esforços.

O quarto fator refere-se às reações emocionais e fisiológicas, os alunos podem interpretar as duas reações como, por exemplo, ritmo cardíaco, suor, tremores, como indicadores de que são ou não capazes de aprender. Assim, por exemplo, quando o estudante reage com calma às exigências escolares aumenta sua eficácia para realizar as tarefas. Bandura (1997) ressalta que nenhuma dessas quatro fontes terá influência direta na formação das crenças de autoeficácia, mas todas elas dependem ainda de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação, tanto das capacidades como da tarefa em questão. Segundo Schunk (2001), as crenças dos alunos podem ser incrementadas se os mesmos trabalharem com metas a serem cumpridas. Segundo o autor, ainda, as tarefas ou metas terão efeito motivador se forem próximas, específicas e se tiverem níveis adequados de dificuldade.

A autoeficácia é um construto multidisciplinar e possui três dimensões: intensidade, generalidade e força (Bandura,1999). A intensidade pode variar de maneira positiva ou negativa e é mensurada pela soma de uma convicção pessoal a respeito da performance em uma determinada tarefa. A segunda dimensão, a generalidade, pode alterar-se em resultado do nível de afinidade entre as atividades, da condição em que a capacidade é expressa (comportamental, cognitiva ou afetiva), das características da ocorrência e da pessoa, ou pessoas, para quem o comportamento é orientado. O aluno pode, assim, sentir-se eficaz em relação a um grande número de atividades, ou apenas em um domínio ou função. Por último, as percepções de autoeficácia segundo o autor, permitem variação relativamente à força, na medida em que quanto maior for o sentimento de eficácia pessoal, em relação à sua função como estudante, mais persistente ele será perante os obstáculos encontrados, e maior será a viabilidade de executar as atividades escolares com êxito.

Desse modo, para Schunk (1996), a autoeficácia percebida é cumulativa, isto é, os alunos que constroem crenças elevadas de eficácia percebida, em relação a determinadas tarefas ou atividades, quando são confrontados com diferentes tarefas ou atividades idênticas às vividas anteriormente, são capazes de recordar as suas primeiras crenças de autoeficácia percebida. Essa recordação ajuda o aluno a preservar a crença de eficácia, encarando as novas situações de realização com um sentimento de confiança na sua capacidade para efetivá-las com sucesso.

O construto autoeficácia tem sido particularmente aplicado aos estudantes que experimentam baixo desempenho acadêmico. A autoeficácia dos estudantes, juntamente com outras crenças e atitudes em relação à aprendizagem, têm sido consideradas fortes preditores de desempenho acadêmico. De acordo com Pajares (1996), pesquisas que abordam o senso de autoeficácia relacionado ao contexto acadêmico sugerem que estudantes com alto senso de autoeficácia são capazes de realizar tarefas acadêmicas usando mais estratégias cognitivas e metacognitivas e persistem por mais tempo nas tarefas do que aqueles com baixo senso de autoeficácia. Em contrapartida, crianças que apresentam baixo desempenho escolar podem se julgar com baixo senso de autoeficácia quanto às suas capacidades de desempenharem com sucesso determinadas tarefas acadêmicas.

A percepção de autoeficácia influencia de forma direta e indireta a autorregulação, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos. Assim, por um lado constata-se que os alunos com percepções positivas face à sua capacidade para obter sucesso escolar tendem a investir mais na sua aprendizagem, a conhecer e a utilizar estratégias adequadas para tal (autorregulação da aprendizagem). Por outro lado, as percepções positivas que os alunos possuem quanto à sua capacidade para se autorregular conduzem a que os estudantes coloquem em prática tal processo, o qual se mostra promotor de realizações acadêmicas favoráveis. Sendo esse processo cíclico, os resultados positivos obtidos vão fomentar as percepções de autoeficácia do aluno.

Zimmerman e Ringle (1981) demonstraram os efeitos generalizados das crenças de eficácia sobre a persistência usando para isso problemas de difícil resolução. As crianças em idade escolar que haviam observado um modelo otimista não somente continuavam mais auto-eficazes e persistentes que os alunos que haviam visto um modelo pessimista, durante a resolução do problema em uma tarefa similar não verbal, como também generalizavam sua crença de eficácia e motivação para diferentes problemas verbais. Os autores concluíram que os efeitos motivacionais de autoeficácia não se limitam a tarefas específicas, mas sim se estendem a outras tarefas do mesmo contexto.

Os estudos em geral têm abordado como os fatores ambientais e pessoais afetam a autoeficácia e como esta influencia a aprendizagem, a motivação e a realização acadêmica (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Os indivíduos possuem um sistema de

crenças que afetam pensamentos, sentimentos e ações. Através da reflexão, os indivíduos são capazes de se engajarem em auto-avaliações e alterarem seu próprio pensamento e comportamentos subsequentes. De acordo com Bandura (1989), as autoavaliações incluem o senso de autoeficácia. Tais crenças influenciam as aspirações e o envolvimento com metas estabelecidas, o nível de motivação, a perseverança face às dificuldades, a resiliência às adversidades, relacionando-se com a qualidade de pensamento, a atribuição causal para sucesso e fracasso escolar. Assim, a autoeficácia relaciona-se com a motivação para aprender, uma vez que envolve um questionamento e uma autorreflexão do aluno acerca da sua própria capacidade de iniciar uma determinada tarefa.

A autoeficácia também parece estar relacionada com as atribuições pessoais. Segundo Bandura (1997) pessoas com forte senso de autoeficácia para uma determinada tarefa atribuem seus fracassos à falta de esforço, enquanto pessoas com baixo senso de autoeficácia tendem a atribuir seus fracassos à falta de capacidade. Bandura (1997) apontou características no ambiente educacional para promover o desenvolvimento de elevadas crenças de autoeficácia. Educadores que julgam seus alunos como capazes de obter um bom desempenho acadêmico colocam metas desafiadoras, propondo tarefas que propiciem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva; priorizam a aprendizagem cooperativa, em que alunos trabalhem juntos ajudando-se mutuamente e promovem a autoavaliação de capacidade mais positiva, com isso obtém melhores resultados do que aqueles que propõem um ambiente em que se reforça a individualidade e a competição.

Nesse sentido, avaliar e analisar essas crenças associada à motivação e ao desempenho escolar parece ser de fundamental valia na compreensão do funcionamento individual de alunos em situação de aprendizagem.

Capítulo 2

Desempenho escolar, motivação e autoeficácia: um panorama das pesquisas atuais

Nas últimas duas décadas, estudos envolvendo variáveis emocionais e suas relações com o desempenho escolar têm sido frequentemente relatados na literatura. Graminha (1992), Jacob (2001), Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000). Entre esses estudos, foi encontrada uma diversidade de instrumentos para avaliar o desempenho escolar. Bartholomeu, Sisto e Rueda, (2006), Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), utilizaram a Escala de Avaliação da Dificuldade na Aprendizagem da Escrita (ADAPE). Já Maia e Fonseca (2002), Medeiros e Teixeira (2000) utilizaram a Escala Wescheler WISC e o Teste de Matrizes Coloridas (Raven). A prova do Sistema de Ensino (Saresp) foi utilizada por Manzini (2006) e Soares (2007). Outras investigações, como de Barcaji, Maturano e Elias (2005), Elias e Marturano (2005), Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003), Gera e Linhares (2006), Dias, Emuno e Turini (2006) e Linhares (1999), utilizaram o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Por ser este também o instrumento escolhido no presente estudo para avaliar o desempenho escolar, é sobre este que será descrito a seguir.

Neste capítulo serão descritos estudos nacionais e internacionais que investigaram o desempenho escolar de estudantes e variáveis psicológicas. Primeiramente, serão relatados estudos realizados com o uso do TDE, alguns ressaltando o TDE como medida de desempenho, outras objetivando analisar as relações entre desempenho escolar e comportamento social. Em seguida, serão mencionados estudos que analisaram as relações entre desempenho escolar e variáveis psicológicas, por considerar que estas atuam como mediadoras da aprendizagem. Finalmente, serão abordadas pesquisas que investigam as relações entre desempenho escolar, autoeficácia e motivação em alunos do ensino fundamental.

Pesquisas sobre desempenho escolar com o uso do TDE.

No Brasil, avaliar o desempenho escolar é uma tarefa árdua para pesquisadores, que enfrentam a falta de instrumentos de medidas padronizados e apropriados à nossa cultura (Noronha, Primi & Alchieri, 2004). Pesquisas na área de fonoaudiologia, linguística e educação, que abordam a temática do desempenho escolar, têm utilizado o TDE com o intuito de avaliar os níveis de leitura, escrita e raciocínio matemático em estudantes do ensino fundamental (Capelini, Tomeloto & Ciasca, 2004)

Com a finalidade de investigar a relação entre habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e sintática) e desempenho na leitura e na escrita (ortografia) de palavras isoladas Guimarães (2003) realizou um estudo com 60 estudantes, de ambos os sexos, selecionados a partir da aplicação do TDE. Foram constituídos 3 grupos, sendo o G1 composto por 20 crianças com dificuldades em leitura e escrita, cursando 3ª e 4ª séries, com idade variando de 10 a 13 anos, que obtiveram escores muito inferiores ao esperado para a sua série; o G2 foi formado por 20 crianças da 1ª série, com idade variando de 6 a 7 anos, que obtiveram no TDE escores em leitura e escrita adequados à sua série, alunos sem dificuldades de aprendizagem, portanto; e o G3 ficou constituído por 20 crianças da 3ª e 4ª séries, com idade entre 10 e 13 anos que obtiveram escores em leitura e escrita adequados à sua idade. Os resultados evidenciaram que o G1, com dificuldade de aprendizagem, apresenta escores inferiores nas habilidades Metalinguísticas (consciência fonológica e consciência sintática) e baixo desempenho nas tarefas de leitura e escrita, quando comparado aos outros grupos. Em relação à consciência sintática, não se observou diferença significativa entre o G1 e o G2, os quais tiveram um desempenho inferior ao do G3. Os resultados revelaram que as dificuldades em leitura e escrita estão relacionadas, predominantemente, a problemas de natureza fonológica.

Por sua vez, Brancalhone, Fogo e William (2004) avaliaram o desempenho acadêmico de 30 crianças com idade entre 7 e 11 anos, de ambos os sexos, cursando da 1ª a 4ª séries, sendo 15 crianças do ensino fundamental, expostas à violência conjugal, e 15 crianças não expostas à violência, equiparadas por sexo e idade, escolhidas nas mesmas salas de aula. Os professores responderam à Escala de Avaliação da Performance

Acadêmica (EAPA) e forneceram o boletim escolar dessas crianças. O TDE foi aplicado para constatar as áreas acadêmicas em que essas crianças apresentavam dificuldades. Das 15 crianças expostas à violência, 14 presenciaram pelo menos um episódio de agressão da mãe e 7 estavam convivendo com violência conjugal há mais de cinco anos. Nas análises dos resultados dos conceitos do boletim escolar e do TDE, as diferenças não foram significativas quanto ao desempenho acadêmico de crianças expostas à violência quando comparadas às crianças de famílias não violentas. Os resultados da EAPA foram significativamente menores para o grupo exposto.

Já Capelini, Tonelotto e Ciasca (2004) compararam o desempenho de escolares a partir de seu desempenho no TDE, com relação à opinião de professores, quanto ao comportamento do aluno e seu posicionamento diante de dúvidas e observação em relação ao rendimento nas avaliações. Participaram 164 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 11 anos, alunos da 2ª a 4ª séries do ensino fundamental de um município do interior Paulista. Após todos os estudantes terem sido avaliados pelos instrumentos, foram contatados os professores dos participantes e solicitado que os mesmos indicassem os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, tendo como referência as situações vivenciadas em sala de aula. Os resultados revelaram que o papel do professor é efetivo, enquanto identificador dos alunos que apresentam dificuldades, pois os escolares identificados por eles como alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem foram os que obtiveram um rendimento abaixo do esperado na avaliação de desempenho. Os dados obtidos indicam que o menor desempenho foi verificado pelo sexo masculino e pelos escolares da 4ª série.

As habilidades de leitura, escrita e aritmética de alunos do ensino fundamental, no início e final do ano letivo foram estudadas por Dias, Emuno e Turini (2006). Participaram da pesquisa 172 estudantes, de ambos os sexos da 2ª a 5ª séries de uma escola pública de progressão continuada, com idade entre 8 e 19 anos. As habilidades acadêmicas foram avaliadas por meio do TDE. Nas duas avaliações prevaleceu o desempenho inferior, sendo o melhor desempenho o do sexo feminino, no subteste de leitura. Na segunda avaliação, aumentou significativamente a média de acertos no teste de desempenho, porém não alterou a classificação. Os resultados do subteste de leitura constataram que apenas nos estudantes

da 5ª e 6ª séries ocorreram diferenças significativas de um ano para o outro, o que sugere que houve uma diferença significativa de desempenho entre os estudantes.

A discriminação de palavras e pseudopalavras em relação à série, idade de escolares e nível de escolaridade dos pais foram pesquisadas por Fonseca et. al. (2005) Participaram do estudo 120 estudantes, de ambos os sexos, de uma escola Estadual localizada no interior de São Paulo, sem antecedentes de problemas psiquiátricos e neurológicos, com idade entre 8 e 11 anos. Foram realizados anamnese, exame físico, neurológico e provas de discriminação de palavras e pseudopalavras, e aplicados o Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Teste Raven. Os resultados revelam que houve maior tempo de reação no reconhecimento de palavras e pseudopalavras em crianças que obtiveram desempenho inferior ou na média inferior no TDE. Observou-se maior porcentagem de acerto de pseudopalavras em crianças da 3ª e 4ª séries comparadas com as pertencentes à 2ª série. A maior escolaridade dos pais foi associada à maior porcentagem de acertos de pseudopalavras.

Uma segunda linha de investigação enfatiza as relações entre desempenho escolar e comportamento social. Barcaji, Maturano e Elias (2005) investigaram o suporte parental que estudantes encaminhados para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar recebiam, em comparação com estudantes não encaminhados. Participaram da investigação 60 alunos, de ambos os sexos que frequentavam da 1ª a 4ª séries, com idade entre 7 e 11 anos, sendo 30 encaminhados para atendimento psicológico, selecionados em uma clínica psicológica da rede pública de saúde, e 30 não encaminhados, selecionados em uma escola pública situada em um município do interior de São Paulo, e suas respectivas mães. Foram usados o TDE e o Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência. A investigação do ambiente familiar foi feita através de uma entrevista individual com as mães. Os resultados revelaram que as crianças da clínica apresentaram indícios de vulnerabilidade pessoal, quando comparadas às crianças não encaminhadas à rede de saúde, um desempenho cognitivo empobrecido e mais problemas emocionais. Especificamente, quanto aos resultados obtidos no TDE, constatou-se que 20% das crianças pertencentes ao grupo não-clínico apresentaram desempenho abaixo do esperado para sua faixa etária e escolaridade, segundo as normas do instrumento. Quanto ao suporte parental, as mães das crianças encaminhadas relataram problemas nas práticas educativas e relacionamento pais-

criança conflituoso. Os resultados evidenciam a necessidade de cuidados de saúde mental para crianças vulneráveis que vivem em ambientes pouco apoiadores.

Nessa mesma direção, Gera e Linhares (2006) identificaram a incidência de problemas emocionais e comportamentais e os tipos de problemas de comportamento que aparecem associados ao desempenho escolar. Avaliaram 40 crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública estadual do interior do Estado de São Paulo, com idades que variaram entre 6 e 10 anos, sendo que 20 delas foram classificadas como tendo baixo rendimento acadêmico (G1) e 20 como tendo alto rendimento (G2). O desempenho escolar dos participantes foi avaliado por meio de três provas padronizadas: o TDE, o Teste de Matrizes Coloridas Raven e o Teste Gestáltico Visomotor Bender, enquanto que os problemas emocionais e comportamentais foram avaliados através da Escala Comportamental Infantil A2 e da Escala B de Rutter. Os resultados demonstraram que a maioria das crianças do G1 obteve escores indicativos da presença de problemas emocionais/comportamentais com os colegas, tendendo a serem mais agressivas, mais imaturas, com menos comportamentos orientados para a tarefa, diferentemente do G2. A incidência da maioria dos problemas específicos de comportamento foi sempre maior para o G1.

A incidência de problemas emocionais e comportamentais e os tipos de problemas de comportamento que aparecem associados ao desempenho escolar também foram investigadas por Santos e Graminha (2006). Foram aplicadas a Escala Comportamental Infantil A2 e a Escala B de Rutter a dois grupos de crianças, um com baixo rendimento acadêmico (G1) e outro com alto rendimento (G2). Cada grupo foi constituído por 20 estudantes, alunos de 1ª e 2ª séries, com idades que variaram entre 6 e 10 anos. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos do G1 obtiveram escores indicativos da presença de problemas emocionais/comportamentais, diferentemente do G2. A incidência da maioria dos problemas específicos de comportamento foi sempre maior para o G1 o que, segundo os autores, evidencia que problemas de comportamento representam uma forte condição de risco para problemas de aprendizagem e que o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem deve considerar aspectos ligados também ao comportamento.

Por sua vez, Mayer e Koller (2000) investigaram as relações entre desempenho escolar e a percepção de controle em estudantes do Ensino fundamental. Participaram da amostra 61 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 8 anos. As crianças responderam a uma escala de controle percebido, Control, Agency, Means-Ends Interview (CAMI), que avalia crenças de expectativas de controle, de capacidade e de estratégia com relação ao desempenho acadêmico. O desempenho acadêmico foi avaliado através do TDE e dos resultados dos escores aprovado/reprovado no ano letivo. Os resultados indicaram que quanto melhor o desempenho na escrita na leitura e na aritmética, menor é a crença de que esse desempenho ocorra devido ao auxílio de outras pessoas (crenças de locus de controle externo) e maior é o número de estratégias utilizadas pelos alunos. Quanto à relação entre desempenho de crianças aprovadas e reprovadas e o controle percebido, os resultados evidenciaram que a ausência de crenças sobre a habilidade pessoal para alcançar objetivos e crença na falta de sorte predizem a reprovação das crianças. No entanto as crenças em estratégias de esforço pessoal e a possibilidade de contar com os outros predizem a aprovação da criança na escola.

Os efeitos de uma intervenção baseada em princípios da aprendizagem mediada sobre o desempenho acadêmico e problemas de comportamento, em crianças que apresentam ambas as dificuldades foram estudadas por Elias e Marturano (2005). Para triagem dos participantes, que atendeu ao critério de ausência de déficit cognitivo, foram aplicados o Teste das Matrizes Progressivas Coloridas Raven e o TDE. A avaliação do comportamento foi realizada através da escala Comportamental Infantil A2 de Rutter e de um Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência. Participaram do estudo 17 meninos, com idade entre 7 e 11 anos, encaminhados a uma clínica de psicologia, por dificuldades escolares. As dificuldades acadêmicas e comportamentais dos estudantes foram avaliadas antes e após a intervenção, tendo como informantes os alunos e suas mães. A intervenção consistiu de 20 oficinas de linguagem, realizadas semanalmente em pequenos grupos. Após a intervenção, os resultados do pós-teste indicaram melhoras significativas nos indicadores de leitura e aritmética, bem como no escore total do TDE. Houve melhora também no escore de escrita. A comparação entre medidas obtidas antes e depois da intervenção sugeriu, ainda, mais iniciativa e independência na lição de casa, melhora das dificuldades de atenção e diminuição dos problemas de comportamento.

Atenuaram-se os sinais de imaturidade interpessoal, os comportamentos antissociais e as manifestações internalizantes. Por outro lado, persistiram problemas interpessoais como retraimento e comportamento agressivo.

Dias, Emuno e Azevedo (2006) também verificaram os efeitos de um programa de criatividade sobre o desempenho acadêmico e cognitivo de 34 alunos frequentando a 2ª e a 3ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os participantes foram 20 meninas e 14 meninos, com idade média de 9 anos e 4 meses. Esses alunos obtiveram no TDE classificação inferior e médio-inferior, sendo então referidos como portadores de dificuldade de aprendizagem escolar. Esses 34 alunos foram divididos aleatoriamente, em grupo experimental (GE) e controle (GC), com 17 alunos em cada um. O programa de promoção da criatividade, contendo exercícios para habilidades de fluência, flexibilidade e originalidade, tinha como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo, desenvolver atitudes afetivo-motivacionais, de modo a conhecer e expressar seus sentimentos, apresentar atitudes de autoconfiança, interação no grupo e promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas no âmbito geral. Após o término do programa, os alunos foram reavaliados pelo TDE, WISC e Raven. Os resultados obtidos no teste de desempenho acadêmico e o aumento no percentil médio do Raven do GE constatarem efeitos do programa de criatividade. Especificamente na avaliação do TDE, houve maior concentração de alunos com classificação inferior no subteste de escrita no pré e pós-teste.

Em síntese, ao se fazer um apanhado geral das pesquisas experimentais percebe-se que as dificuldades de aprendizagem em leitura-escrita estão relacionadas a problemas de natureza fonológica (Fonseca et. al., 2005; Guimarães, 2003). Pesquisas que relacionam desempenho escolar e comportamento social revelam que problemas de comportamento representam uma forte condição de risco para problemas de aprendizagem (Barcaji, Maturano & Elias, 2005; Gera & Linhares 2006; Santos & Graminha 2006). Também o desempenho escolar vem sendo associado à percepção de controle, quanto melhor o desempenho na escrita na leitura e na aritmética, menor é a crença do estudante de que esse desempenho ocorre devido ao auxílio de outras pessoas (crenças de locus de controle externo) e maior é o número de estratégias utilizadas pelos alunos (Mayer & Koller, 2000). Investigações indicam melhoras significativas na leitura-escrita e na aritmética, e

diminuição dos problemas comportamentais dos estudantes após programa de intervenção (Dias, Emuno & Azevedo. 2006; Elias & Marturano, 2005)

Pesquisas sobre desempenho escolar e variáveis psicológicas.

De modo geral, o papel das variáveis psicológicas na aprendizagem, cada vez mais vem sendo reconhecido e estudado (Bzuneck, 2001). Os estudiosos da área enfatizam que o estado interno do aprendiz interfere na sua aprendizagem. Esses processos internos compreendem seu sistema de crenças, expectativas, pensamentos, atribuições causais, sentimentos, que certamente atuam como mecanismos mediadores da aprendizagem.

Com a finalidade de conhecer os aspectos psicológicos e suas relações com a leitura, Bartolomeu, Sisto e Rueda (2006) analisaram as relações entre a intensidade de problemas emocionais e os erros na escrita. Participaram da investigação 88 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 11 anos, alunos de 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Foram utilizados o Desenho da Figura Humana e uma Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem em Escrita (ADAPE). Os resultados revelaram que os problemas emocionais estão associados com os erros na escrita. As crianças que apresentaram maior número de erros na escrita mostraram-se ansiosas e com pobre autoconceito, denotando sentimentos de inadequação e culpa, relacionados a impulsos agressivos mal-elaborados, com preocupação pelos impulsos sexuais, dificuldades de comunicação e timidez.

A relação entre variáveis psicossociais e as dificuldades de aprendizagem na escrita foram investigadas por Pacheco (2003). Foram analisadas respostas de 123 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos, alunos da 3ª série do ensino fundamental, pertencentes a quatro escolas da rede pública, do interior de São Paulo. Os estudantes foram divididos em dois grupos G1(aluno com dificuldades de aprendizagem) e G2 (alunos sem dificuldade), a partir da mensuração da escala ADAPE. Foram aplicadas duas escalas, uma de personalidade para crianças (extroversão, neuroticismo, psicoticismo, sinceridade / dissimulação social), e outra de Ajustamento Social (Adaptação: familiar, escolar e pessoal). Os resultados apontaram que os estudantes com pontuações mais baixas na escala

de sinceridade ou dissimulação social (DS) apresentaram dificuldade de aprendizagem acentuada na escrita.

Por sua vez, Schiavoni e Martinelli (2005) investigaram a existência de relação entre o desempenho em escrita de alunos e como estes percebem as expectativas de seus professores. Participaram desse estudo 139 estudantes, de ambos os sexos, entre 9 e 11 anos de idade, alunos da 3ª série do ensino fundamental de duas escolas públicas situadas no interior do Estado de São Paulo. A avaliação do desempenho em escrita foi medida por meio de um ditado. A percepção dos sujeitos em relação ao que pensam ser a opinião de seus professores a seu respeito foi obtida através de um instrumento contendo vinte afirmações, dez positivas, que indicam boa percepção do aluno, e dez que indicam percepções negativas, cujas opções de respostas eram sempre, às vezes ou nunca. Os participantes foram divididos em quatro grupos: G1, ausência de dificuldades de aprendizagem; G2, dificuldade de aprendizagem leve; G3, dificuldade média de aprendizagem e G4, dificuldade acentuada na aprendizagem. Os resultados indicaram que quanto pior o desempenho em escrita, mais negativa a percepção que as crianças acreditam terem seus professores a seu respeito.

Algumas investigações, nas últimas décadas, têm destacado que a depressão não se manifesta isoladamente, mas que vem associada a outras dificuldades, principalmente a problemas comportamentais e escolares. Nunes (1990) buscou verificar as possíveis relações entre fracasso escolar, desamparo adquirido e depressão em estudantes de nível socioeconômico baixo. A amostra foi composta de 60 alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, com idade variando entre 8 e 12 anos. Os participantes foram classificados em dois grupos de comparação: desempenho acadêmico satisfatório (DS), com promoção sucessiva no sistema escolar, e desempenho acadêmico insatisfatório (DI), que haviam passado por duas ou mais reprovações no sistema. Os resultados revelaram alta associação entre fracasso escolar e desamparo adquirido. A associação entre essas duas variáveis e traços depressivos também foi significativa, porém em menor grau. A análise quantitativa dos resultados evidenciou que existe uma relação altamente significativa entre fracasso escolar e o sentimento da criança de impotência frente aos eventos externos a ela relacionados.

Já Cruvinel e Boruchovitch (2004) verificaram a relação entre sintomas depressivos, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Participaram da pesquisa 169 estudantes, de ambos os sexos, na faixa etária de 8 a 15 anos, alunos da 3ª a 5ª séries. Foi realizada uma única entrevista em pequenos grupos, no próprio ambiente escolar. Durante a entrevista foram aplicados a Escala de Estratégia de Aprendizagem e o Inventário de Depressão Infantil. Dados relacionados ao desempenho escolar foram coletados após o término do primeiro bimestre. Os resultados indicaram que os sintomas depressivos estão presentes na infância e que interferem de maneira negativa no uso de estratégias de aprendizagem, bem como no rendimento escolar, mais especificamente, no desempenho em matemática.

Também tem sido investigada a relação entre autoconceito e desempenho escolar. Stevanato, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) avaliaram 58 crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 8 a 11 anos, alunos de 1ª a 4ª séries, dos quais 32 apresentavam baixo desempenho escolar e, destas, 23 com problemas de comportamento e 26 estudantes com bom desempenho escolar. Foi utilizado o TDE como medida de desempenho para compor os grupos. Para avaliar o comportamento foram utilizadas a Escala Piers Harris de Autoconceito e a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. Os alunos com baixo rendimento acadêmico apresentaram autoconceito significativamente mais negativo do que as crianças com bom desempenho acadêmico nos escores global e específico.

Resultados similares foram encontrados por Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004), que avaliaram o autoconceito de 40 estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 10 anos, alunos de 1ª e 2ª séries de uma escola da rede pública de MG, com nível intelectual pelo menos médio inferior. Os estudantes foram divididos em dois grupos: o G1, constituído por 20 alunos com baixo rendimento escolar, que frequentam, além do ensino regular, um programa complementar denominado Ensino Alternativo, e o G2, composto por 20 alunos com bom rendimento escolar que frequentam o ensino regular. Os instrumentos utilizados foram as Matrizes Progressivas Coloridas Raven e Escala Infantil Piers-Harris de Autoconceito. Os resultados revelaram que os estudantes com dificuldades escolares percebem-se com menor habilidade para aprender, mais dificuldades de comportamento para ajustar-se às demandas do meio e com autoconceito significativamente mais negativo, quando comparadas às crianças sem dificuldades.

Já Silva e Fleith (2005) investigaram o desempenho escolar e autoconceito de estudantes com queixa escolar. Participaram do estudo 78 alunos da 4ª série do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, sendo 46 atendidos em um Serviço de Apoio Psicopedagógico e 32 de classes de aceleração da aprendizagem. O desempenho acadêmico foi avaliado por uma escala de notas atribuídas por seus professores e, para avaliar o autoconceito, foi utilizado o Perfil de Autopercepção para Crianças. Os resultados não indicaram diferenças significativas entre os alunos atendidos no serviço psicopedagógico e alunos das classes de aceleração, com relação ao desempenho escolar e autoconceito. Foram constatadas diferenças significativas entre gênero, com relação ao autoconceito.

Nessa mesma direção, Carneiro, Martinelli e Sisto (2006) estudaram as relações entre níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do ensino fundamental. A amostra foi composta por 277 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 10 anos, da 3ª série do ensino fundamental de quatro escolas da rede pública no interior de São Paulo. Para a coleta dos dados foi utilizada a Escala de Avaliação da Dificuldade da Escrita (ADAPE) e a Escala de Autoconceito. Os resultados evidenciaram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada ao autoconceito geral e escolar, verificando-se que, conforme aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, diminui o autoconceito.

A integridade do ego e o desempenho em escrita foram estudados por Sisto, Boruchovitch, Brenelli, Fini, Martinelli e Urquijo (2001). Participaram da pesquisa 56 crianças, de ambos os sexos, com média de idade de 7 anos e um mês, provenientes de três classes de 1ª série do ensino fundamental, de uma escola do interior de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram o teste desiderativo e três tipos de ditados. Os participantes foram divididos em três grupos: os de ego forte (G1), ego moderado (G2) e os de ego fragilizado (G3). Os resultados permitiram constatar que os erros no ditado estavam relacionados significativamente com o grau de força do ego. Quanto mais forte era o ego da criança, menor era a média de erros nos ditados.

Nessa mesma direção, Martinelli e Borges (2006) investigaram o desempenho em escrita e a força do ego. A amostra foi composta por 100 estudantes, de ambos os sexos, que cursavam a 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Para avaliação do desempenho acadêmico foi solicitada dos participantes a escrita de um ditado e, para avaliar a força do ego, utilizou-se o Teste Desiderativo. Os participantes foram classificados em três grupos: os de ego fragilizado (G1), ego moderado (G2) e os de ego forte (G3). Os resultados evidenciaram que quanto mais fraco o ego da criança mais erros ela cometeu. O G1, constituído por estudantes de ego fragilizado, obteve um desempenho inferior na produção escrita quando comparado ao grupo com ego forte. O G2, com ego moderado, também obteve desempenho inferior em escrita, se comparado ao grupo de ego forte.

Em síntese, ao se fazer um apanhado geral das pesquisas experimentais, pode-se dizer que os estudos que investigam o desempenho escolar e as variáveis psicológicas têm constatado uma relação significativa entre esses construtos. Pesquisas indicam que os problemas emocionais mostraram-se associados aos erros na escrita, crianças que apresentaram maior número de erros na escrita mostraram-se ansiosas e com pobre autoconceito, dificuldades de comunicação e timidez (Bartolomeu, Sisto & Rueda, 2006; Pacheco, 2003). Investigações também têm revelado que sintomas depressivos interferem de maneira negativa no desempenho escolar (Nunes, 1990) e no uso de estratégias (Cruvinel & Boruchovitch, 2003). Pesquisas que relacionam autoconceito e dificuldade de aprendizagem revelam que quanto maior for a dificuldade de aprendizagem do aluno menor será seu autoconceito (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2006; Okano, Loureiro, Linhares & Marturano, 2004; Silva & Fleith, 2005; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003). Pesquisas também indicam uma correlação negativa entre força do ego e desempenho em leitura escrita (Martinelli & Borges, 2006; Sisto, Burochovitch, Brenelli, Fini, Martinelli & Urquijo, 2001).

Pesquisas sobre desempenho escolar, autoeficácia e motivação.

O construto autoeficácia tem sido particularmente estudado junto às crianças que apresentam baixo desempenho escolar. De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia dos estudantes, juntamente com outras crenças e atitudes em relação à aprendizagem, são fortes preditoras de desempenho acadêmico. Segundo o autor, a autoeficácia influencia o desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por este, tendo implicações no desenvolvimento da criança como um todo. Essa influência ocorre tanto por ação direta, quanto por seu impacto nos processos de motivação, autorregulação e autopercepção, e nas expectativas de resultados, nas escolhas e interesses.

Pesquisas internacionais têm mostrado a relação entre autoeficácia acadêmica e êxito acadêmico (Pintrich & Schunk 1996). Assim, em uma meta-análise, Multon, Brown e Lent (1991) identificaram 68 estudos publicados e não publicados sobre a autoeficácia e os resultados acadêmicos durante o período de 1977-1989. Em 18 desses estudos, também foram aplicadas medidas de motivação dos estudantes: 7 estudos centravam-se no tempo destinado às tarefas (persistência), 9 estudos investigaram o número de tarefas que os alunos não tentaram realizar e 2 estudos focaram-se no número de semestres acadêmicos completados. Essa meta-análise revelou que as crenças de autoeficácia dos jovens explicam, em 12% da variância, na persistência que demonstravam frente à tarefa.

Collins (1982) estudou as relações entre desempenho em Matemática e percepções de autoeficácia, em 114 alunos, de ambos os sexos do ensino fundamental. Os estudantes foram solicitados a resolverem problemas e tiveram a possibilidade de voltarem a realizar os que estavam errados. Os resultados indicaram que a capacidade relaciona-se com o desempenho, e aqueles estudantes que apresentaram níveis elevados de autoeficácia resolveram corretamente mais problemas do que os alunos que apresentaram baixa autoeficácia.

Outras investigações sobre autoeficácia têm se dedicado ao estudo da influência desse construto e fatores pessoais como o gênero. No contexto educativo, diferentes trabalhos têm mostrado diferenças notáveis entre meninos e meninas. Bong (1999) realizou um estudo com 383 estudantes de ambos os sexos, alunos do ensino médio, com idade entre

15 e 21 anos. Os participantes foram solicitados a responder questões referentes às percepções de autoeficácia em 6 áreas: inglês, espanhol, história, matemática, geometria e química. Os resultados indicaram que os estudantes do sexo masculino demonstram uma autoeficácia mais elevada, em diferentes questões acadêmicas, do que suas companheiras. Especificamente, essas diferenças são constatadas nas disciplinas de matemática, física, e química. Os meninos e meninas mostram níveis de autoeficácia similares com relação à matemática, durante o ensino primário, porém no secundário, os meninos começam a se perceber com mais autoeficácia que as meninas.

Nessa mesma direção, Pajares e Valiante (2001) desenvolveram uma pesquisa para verificar se diferenças de gênero nas crenças motivacionais relacionadas à escrita (autoeficácia, autoestima e teoria de metas) e no desempenho acadêmico, em estudantes do ensino médio, eram uma função de crenças de gênero estereotipadas, ou apenas de gênero. Participaram do estudo 497 estudantes de ambos os sexos, com idade entre 12 e 16 anos de uma escola pública, sendo 169 da 6ª série, 177 da 7ª série e 151 da 8ª série. Os resultados evidenciaram que as estudantes relataram autoeficácia e autoestima em níveis elevados em escrita e atribuíam um valor maior à escrita e à meta aprender, bem como obtiveram notas mais altas em artes. Já os meninos relataram características contrárias às descritas. Os resultados indicaram que a orientação feminina é adaptativa na área da escrita, enquanto a orientação masculina apresenta êxito quando acompanhada por uma orientação. Estudo realizado posteriormente por Pajares (2003) constatou que, nas áreas relacionadas com a linguagem e arte, não aparecem diferenças quanto à autoeficácia em função do sexo, embora o êxito acadêmico das estudantes seja tradicionalmente maior.

Segundo outra linha de investigação, e que enfatiza as relações entre comportamento às crenças de autoeficácia e rendimento acadêmico, Andreou e Metallidou (2004) estudaram a relação entre as percepções de autoeficácia de estudantes em ambos os domínios, social e acadêmico, e as interações conflitantes entre pares. Foi também examinado se estudantes com comportamento agressivo apresentavam baixa autoeficácia. Participaram do estudo 186 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 11 e 14 anos, de 4ª a 6ª séries de quatro escolas primárias, da Grécia central. A autoeficácia dos estudantes foi avaliada por duas escalas, Autoeficácia na Asserção e Autoeficácia na Agressão (Egan & Perry, 1998); já a autoeficácia na aprendizagem e desempenho foi estudada através de uma

escala elaborada por Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991). Os resultados da análise correlacional evidenciaram que a agressividade está associada a medidas de autoeficácia. Quanto à relação entre desempenho acadêmico e as crenças de autoeficácia, os dados obtidos revelam que quanto melhor o desempenho acadêmico dos estudantes mais elevadas são suas crenças de autoeficácia.

Por sua vez, Schweinle, Turner e Meyer (2002) examinaram a relação entre cognição, afeto e motivação em estudantes da 5ª e 6ª séries, durante aulas de matemática. Participaram do estudo 90 estudantes de ambos os sexos, com idade entre 8 e 11 anos, de uma escola particular na região da Flórida. Os participantes foram solicitados a responder a uma escala com 12 itens referente ao desempenho em matemática e 5 questões sobre motivação nas aulas de matemática. Os resultados revelam que o desempenho está relacionado ao valor que o estudante atribui à tarefa. Estudantes que valorizam as tarefas que realizam apresentam melhor desempenho, se comparado a estudantes que atribuem pouco valor à tarefa. Os dados também indicam que a motivação e o interesse do estudante influenciam o desempenho. Estudantes motivados e interessados apresentam melhor desempenho na tarefa se comparado a estudantes desinteressados e desmotivados.

As práticas motivacionais na aprendizagem escolar foram estudadas por **Boekaerts** (2002). Foi investigada a motivação intrínseca, orientação de metas, estratégias motivacionais e os efeitos das práticas de ensino na promoção de estratégias motivacionais de um casal de estudantes de 11 anos. Os participantes descreveram seus pensamentos, sentimentos e desempenho com relação às disciplinas do currículo, em 6 sessões realizadas individualmente. A análise dos resultados indica 7 princípios: crenças motivacionais atuam como contextos favoráveis à aprendizagem; crenças motivacionais desfavoráveis impedem a aprendizagem; crenças motivacionais favoráveis facilitam a aprendizagem; os estudantes que são orientados pelo mestre aprendem mais do que os estudantes que aprendem sozinho; o estudante espera valor pelo esforço; os estudantes necessitam encorajamento e retorno sobre como desenvolver estratégias motivacionais e como desenvolver a força de vontade; e estudantes são mais comprometidos em aprender, se os objetivos forem compatíveis com suas metas.

Alguns trabalhos investigaram as relações existentes entre motivação, autorregulação e estratégias de aprendizagem. Mc Whaw e Abrami (2001) estudaram como a motivação, juntamente com o interesse do aluno, afeta o uso de estratégias de aprendizagem. Participaram da investigação 93 estudantes da 5ª série, de ambos os sexos, com média de idade de 16 anos. Foram aplicadas duas escalas, uma envolvendo questões relacionadas a motivação e interesse e a outra envolvendo questões sobre estratégias cognitivas e metacognitivas. Os resultados indicaram que, com relação ao interesse e à motivação, os estudantes com alto interesse selecionam mais ideias principais, se comparado a alunos com baixo interesse, e que a metaorientação para aprendizagem pode ser ultrapassada ao se recompensar os alunos. No que se refere ao interesse e à metacognição, os resultados indicaram que os alunos com alto interesse usam mais estratégias do que alunos com baixo interesse.

A relação entre a motivação para a aprendizagem dos estudantes, o uso da autorregulação das estratégias de aprendizagem e o adiamento da gratificação foi examinada por Bembenutty (2007). O adiamento da gratificação, segundo o autor, refere-se às intenções dos indivíduos de adiar as recompensas imediatamente disponíveis, de modo a obter maiores recompensas. Participaram do estudo 135 estudantes universitários de uma escola de Chicago. Os estudantes foram solicitados a responderem a uma Escala de Gratificação Acadêmica, a um Questionário de Estratégias Motivacionais para a aprendizagem e a um Questionário de Estratégias acadêmicas voluntárias. Os resultados sugerem que o adiamento acadêmico da recompensa tem uma associação com o uso de estratégias voluntárias dos estudantes, grau esperado, crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico. Os dados indicam que os estudantes bem sucedidos são aqueles que se engajam na autorregulação da aprendizagem ao adiarem a gratificação. Esses achados servem para estabelecer a demora da gratificação acadêmica como uma importante estratégia autorregulatória para a aprendizagem.

Programas de intervenção envolvendo variáveis psicológicas também vêm sendo realizados. Hidi, Berndorff e Ainley (2002) examinaram como uma combinação de variáveis motivacionais, autoeficácia, expectativas de resultados e de instrução poderia ser melhor usada em um programa de intervenção para melhorar as experiências emocionais e cognitivas dos estudantes durante uma redação de argumentação. Participaram do estudo

177 estudantes de ambos os sexos, que cursavam um nível intermediário de uma escola Canadense. O estudo constou de um pré-teste, intervenção e um pós-teste. A intervenção foi realizada em duas etapas. Inicialmente foi fornecido aos estudantes instruções para a realização da redação argumentativa. Em seguida, forneceram-se componentes motivacionais constituídos de intensa colaboração nas atividades escritas. O interesse e as crenças de autoeficácia dos estudantes foram avaliados por meio de um questionário aplicado antes e depois da intervenção. Os resultados demonstraram que os programas de intervenção, que envolveram instruções em redação com argumentação e parâmetros motivacionais, resultaram em uma significativa melhora geral da qualidade da redação de argumentação das crianças. Os dados indicam que a colaboração na experiência escrita foi efetiva, principalmente para os meninos, e que a autoeficácia e o gênero estão associados ao interesse geral na escrita.

A eficiência da intervenção em estratégias para melhorar a qualidade da escrita e da autoeficácia, bem como controlar a ansiedade em relação à escrita, foi estudada por La Femina (2000). Participaram desse estudo 74 estudantes universitários, de ambos os sexos, com idade entre 18 e 26 anos, que obtiveram baixo desempenho em um teste escrito aplicado na universidade. Os dados foram coletados por meio de uma Escala de Escrita, um Questionário de Auto-Eficácia para a Escrita e um Inventário de Ansiedade. Foram formados três grupos com 28 estudantes cada um. O grupo G1 recebeu somente treinamento em relaxamento, o grupo G2 realizou intervenção em estratégias de aprendizagem e o grupo G3 participou de ambos os procedimentos. Os resultados revelaram um efeito significativo da intervenção em estratégias de aprendizagem para a qualidade da autoeficácia na escrita. Ambos os procedimentos auxiliaram na redução da ansiedade.

Já Garcia e Caso (2004), em seu estudo, fornecem evidências para a eficácia de um programa institucional que combina treinamento de processos de criação com estratégias, para que a motivação em desenvolvimento seja alcançada. O treinamento motivacional foi direcionado para os atributos de valor e caráter atribucional, padrões de desempenho, expectativas, crenças de autoeficácia, autoestima e fatores relacionados à escrita. Sessenta e seis estudantes da 6ª série, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 14 anos, com dificuldades de aprendizagem, foram avaliados em várias medidas motivacionais. Foram

constituídos 2 grupos, com o mesmo número de participantes. Comparados ao grupo controle, estudantes treinados demonstraram uma melhora significativa na qualidade de sua escrita (medida em termos da estrutura do texto e coerência) e de sua atitude através da escrita. Entretanto, eles não demonstraram mudanças significativas na produtividade (quantidade de texto produzido), autoestima, crenças e expectativas, ou em atribuições relacionadas à escrita.

Embora ainda sejam reduzidos os estudos nacionais a respeito de motivação e das crenças de autoeficácia na escola, os resultados destes estudos se assemelham aos internacionais. A seguir será descrito em ordem cronológica os estudos nacionais que investigaram desempenho escolar, motivação e autoeficácia.

Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) avaliaram o desempenho escolar e suas relações com as percepções de autoeficácia. Participaram do estudo 52 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 12 anos, alunos da 1^a a 4^a série, de uma escola pública. A amostra foi composta por um grupo constituído por 26 crianças com dificuldade de aprendizagem e outro composto por 26 crianças com bom desempenho acadêmico, avaliado pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE). Para avaliar o comportamento orientado e o senso de autoeficácia das crianças, foram utilizados, respectivamente, o Roteiro de Observação Clínica Comportamental da Criança e o Roteiro de Avaliação do Senso de Auto-Eficácia. Os grupos foram comparados quanto às características comportamentais e senso de autoeficácia. Os resultados sugerem diferença significativa entre os grupos. As crianças do grupo com dificuldades de aprendizagem apresentaram baixa autoeficácia e mais manifestações comportamentais disfuncionais. Essas crianças tinham uma tendência para apresentar problemas internalizantes, como preocupação exagerada, retraimento, solidão, irritabilidade e insegurança.

Com o objetivo de estudar as relações entre a percepção e as expectativas de professores e alunos, e o desempenho em Matemática Neves (2002) investigou as crenças de autoeficácia, atribuições causais, expectativas e autopercepção de desempenho, bem como a percepção e as expectativas docentes quanto a este desempenho. Participaram da investigação 122 estudantes da 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 13 anos. Os dados foram coletados a partir da aplicação de uma escala

de autoeficácia matemática; uma prova de matemática e questionários do professor e do aluno. A análise dos resultados indicou relações entre autoeficácia e desempenho, bem como entre a autopercepção e expectativas de desempenho. A percepção e as expectativas docentes também se relacionaram ao desempenho dos alunos. Não foram encontradas diferenças significativas entre as crenças de autoeficácia, quando os alunos foram agrupados por sexo e por série escolar. Também não foram encontradas relações entre autoeficácia e atribuições causais.

Foram estudadas por Rios (2005) as possíveis modificações nas orientações motivacionais e na autoeficácia relacionadas à produção textual, após programa de intervenção. A amostra foi constituída por 35 estudantes, de ambos os sexos, na faixa etária de 11 a 16 anos, alunos da 6ª série, de uma escola pública de Goiás, dos quais 18 pertenciam ao grupo com queixa de dificuldades escolares e 17 ao grupo sem dificuldades escolares. No pré e pós-teste foram aplicadas uma questão aberta sobre o valor da escrita e do uso de estratégias de produção de textos, escala de estratégias de aprendizagem e escala de orientações motivacionais e de autoeficácia para produção de textos. Os resultados demonstraram que os alunos que participaram do programa de intervenção ampliaram significativamente o repertório de estratégias de aprendizagem específicas para produção de textos, bem como escreveram narrativas de melhor qualidade.

Por sua vez, Costa (2005) examinou as orientações motivacionais e o desempenho escolar na disciplina de matemática. Participaram do estudo 127 estudantes de ambos os sexos, com idade entre 11 e 12 anos, alunos da 7ª série de uma escola do interior do Estado de São Paulo. Foram utilizadas doze pranchas sobre motivação, um questionário com seis questões abertas sobre a avaliação na escola, uma prova de matemática e um questionário para caracterização de alunos. Os resultados indicaram que os estudantes apresentaram uma tendência à orientação motivacional predominantemente intrínseca. Os estudantes destacaram o valor do estudo e os benefícios deste para os próprios alunos como valor em si mesmo, ressaltando o esforço, a novidade e a curiosidade como importantes para a aprendizagem. A grande maioria das respostas revelou que as notas não devem ser a razão para se dedicar esforço aos trabalhos escolares. Os resultados revelaram que alunos que estudavam somente para aprender apresentaram melhor desempenho na prova de

matemática em relação aos outros alunos. Não foi encontrada relação significativa entre desempenho em matemática e o tipo de motivação predominantemente dos alunos.

As relações entre orientações motivacionais e o desempenho escolar também foram investigadas por Genari (2006). Participaram do estudo 150 alunos, de ambos os sexos com idade entre 9 e 12 anos, de uma escola pública do interior de São Paulo, que cursavam a 3ª e a 4ª séries do ensino fundamental. Dados referentes à motivação foram coletados a partir de uma escala elaborada por Martinelli e Genari (2005), enquanto o desempenho acadêmico foi avaliado a partir de uma prova do Saresp. Os resultados revelaram que, na 3ª série, as duas variáveis caminham de forma independente. Já na 4ª série, os resultados evidenciaram que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Em relação à motivação extrínseca e o desempenho acadêmico, tanto na 3ª como na 4ª série, os resultados indicaram que quanto maior a motivação extrínseca, menor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos.

Já Higa e Martinelli (2006) investigaram as orientações motivacionais de estudantes durante o início e o final de um semestre letivo. Participaram da amostra 101 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 11 anos que cursavam a 2ª e a 4ª séries do ensino fundamental. Foram utilizadas duas escalas de motivação escolar, uma composta por questões acerca da motivação intrínseca e outra composta por questões relativas à motivação extrínseca. Os resultados revelaram que tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca apresentam pontuações mais elevadas na 2ª série, quando comparados à 4ª série, sendo que os alunos de ambas as séries apresentaram escores mais altos de motivação intrínseca. Essa orientação indicou tendência a se manter durante o semestre, ao passo que a motivação extrínseca apontou uma nítida propensão ao declínio, durante o mesmo período.

Em síntese, ao se fazer um apanhado geral das pesquisas experimentais, percebe-se que a autoeficácia dos alunos relaciona-se ao desempenho escolar nas séries iniciais (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000). Entre os alunos da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries essa correlação entre autoeficácia e desempenho também vem sendo encontrada em escrita (Pajares & Valiante, 2001; Rios, 2005) e em aritmética (Collins, 1982; Neves, 2002). As pesquisas também indicaram que as meninas apresentam uma percepção mais abrangente a

respeito do valor da escrita e um senso de autoeficácia na escrita significativamente mais elevado do que os meninos (Pajares & Valiante, 2001). As pesquisas revelam diferenças de gênero, não em relação à capacidade acadêmica, mas sim no que se refere às crenças escolares e motivação acadêmica. As estudantes relataram autoeficácia e autoestima em níveis elevados em escrita e atribuíram um valor maior à escrita e à meta aprender, bem como obtiveram notas mais altas em artes do que os meninos (Bong, 1999; Pajares & Valiante, 2001). Programas de intervenção revelaram um efeito significativo da intervenção em estratégias de aprendizagem para a qualidade da autoeficácia na escrita (Garcia & Caso, 2004; Hidi, Berndorff & Ainley, 2002; La Femina, 2000). As investigações também têm demonstrado que a orientação motivacional relaciona-se com o desempenho quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos (Costa, 2005; Genari, 2006). Os estudos revelam, ainda, que o interesse, a motivação e a recompensa estão associadas ao uso de estratégias utilizadas, alunos com alto interesse usam mais estratégias do que alunos com baixo interesse (Mc Whaw & Abrami, 2001).

Em resumo, podemos concluir, com Barros (1996), que “níveis mais elevados de autoeficácia estão associados a melhores desempenhos” e que “a autoeficácia constitui um forte preditor da realização escolar, bem como da persistência na execução das tarefas” (p. 75). No entanto, é importante salientar que para que os indivíduos apresentem desempenhos e comportamentos competentes não basta que possuam percepções de autoeficácia, mas também que tenham competências e se sintam motivados para realizarem tais desempenhos (Faria & Simões, 2002).

Tomando como referência as pesquisas descritas e o que aponta a literatura da área é que a investigação proposta neste estudo se justifica. Assim, espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão das variáveis psicológicas relativas à motivação e à autoeficácia, e suas relações com o desempenho escolar. Existe a expectativa de que os dados aqui obtidos possam ser traduzidos em informações úteis a serem compartilhadas com educadores e pais, a fim de que estes sejam melhor orientados e informados a respeito da motivação e autoeficácia e sua influência no desempenho escolar da criança. A seguir será descrita a metodologia utilizada no presente estudo.

Capítulo 3

Metodologia

Com base na revisão da literatura realizada e apresentada nos capítulos anteriores, constata-se que são escassos os estudos brasileiros que relacionam desempenho escolar, autoeficácia e motivação. Assim sendo, o objetivo deste estudo será investigar as relações existentes entre essas três variáveis.

Especificamente, os objetivos do presente estudo são:

- Investigar as relações entre desempenho escolar e as crenças de autoeficácia em estudantes do ensino fundamental;
- Averiguar as relações entre desempenho escolar e motivação em estudantes do ensino fundamental;
- Verificar as relações entre autoeficácia e a motivação em estudantes do ensino fundamental.

Participantes

Participaram do estudo 141 estudantes, sendo 66 participantes do sexo masculino e 75 do sexo feminino, na faixa etária entre 8 e 11 anos, com média de idade 9 anos e desvio padrão de 0,14, alunos de 2^a a 4^a séries do ensino fundamental, sendo 36,2% da 2^a série, 27,7% da 3^a série e 36,2 % da 4^a série, de uma escola da rede pública de um município do interior do Estado de São Paulo.

Procedimento para contato com a escola

Foi agendado um encontro com a diretora e os professores do ensino fundamental, com a finalidade de apresentar os objetivos e os instrumentos administrados no estudo. Os educadores foram informados quanto ao caráter confidencial da pesquisa e foi ressaltado que o horário de coleta de dados seria definido pela própria escola, a fim de interferir o mínimo possível na rotina da mesma.

Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa para realização deste estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Educação. Unicamp, sendo aprovado em 26-03-2008 (Protocolo -035/2008).

Procedimento de coleta de dados

Após o consentimento e aceitação da escola, foi solicitado dos pais, ou responsáveis pelas crianças, uma autorização por escrito (Anexo 1) para a participação das mesmas na pesquisa. Um termo de consentimento foi enviado aos pais, esclarecendo a forma de participação. Essa carta foi encaminhada por intermédio do próprio aluno. Na carta, os pais foram orientados a respeito dos objetivos do estudo, do tipo de participação requerida, bem como da ausência de prejuízos decorrentes da participação ou não na pesquisa. Foi informado, também, que a participação seria voluntária e que a pesquisadora estaria disponível para esclarecimento de eventuais dúvidas. Foram enviadas 300 autorizações embora somente 173 destas retornaram devidamente preenchidas e assinadas.

Somente foram convocados a responderem os instrumentos os alunos que entregaram o termo de autorização, assinado pelos pais para sua participação na pesquisa. A eles ainda foi assegurado o caráter confidencial do estudo e também foi informado que

suas respostas não influenciariam de forma alguma em suas notas. Dos 173 participantes que participaram da investigação 141 responderam a todos os instrumentos.

A aplicação dos instrumentos foi realizada em pequenos grupos, com dez alunos cada, em três encontros para cada grupo. No primeiro encontro foi, primeiramente, aplicada a escala de motivação e, em seguida, o subteste de aritmética do TDE. No segundo encontro foi aplicada a escala de autoeficácia e, em seguida, o subteste de escrita. No terceiro encontro foi realizado o subteste de leitura individualmente com cada um dos participantes. Os dois primeiros encontros tiveram duração aproximada de 60 minutos cada, o terceiro teve duração aproximada de 10 minutos para cada participante.

Instrumentos

- *Teste de desempenho escolar (TDE)* - Instrumento psicométrico elaborado por Lilian Stein (1994), que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar. O TDE foi elaborado com base na realidade escolar brasileira, no que diz respeito aos conteúdos e à série cursada pelo estudante. O instrumento é composto por três subtestes: escrita, aritmética e leitura. No subteste de escrita, a criança é solicitada a escrever o seu nome próprio e algumas palavras isoladas, apresentadas sob forma de ditado. O subteste de aritmética visa à solução oral de problemas matemáticos e à solução por escrito de cálculos de operações aritméticas. O subteste de leitura busca avaliar a capacidade da criança em decodificar palavras isoladas, independente de seu significado. Na avaliação do desempenho escolar, principalmente na área da leitura, é importante poder determinar se as defasagens ocorrem devido a uma dificuldade em associar grafema-fonema, habilidade esta necessária para que se adquira a capacidade de leitura, ou se o baixo rendimento é decorrente de uma dificuldade de interpretar e compreender o significado desses códigos da língua escrita. O Escore Bruto (EB) de cada subteste é convertido, o que permite classificar o desempenho em inferior, médio e superior para cada série escolar. Apresenta-se, também, uma Tabela por idade, que permite estimar o escore Bruto (EB), por subteste e no teste total (EB). Esse Teste foi

submetido aos critérios propostos pelo sistema de avaliação de Testes Psicológicos do Conselho Federal de Psicologia e foi aprovado em 2003 (Resolução 002- 2003).

- *Escala de autoeficácia para alunos do ensino fundamental* - Instrumento elaborado por Caliatto, Martinelli e Sassi (2006) com o objetivo de avaliar as crenças dos alunos quanto ao seu desempenho escolar e sua capacidade de realizar tarefas. O inventário constou, inicialmente, de 78 itens versando sobre autopercepção dos sujeitos quanto a sua capacidade de executar tarefas, como: reescrever uma história, fazer contas, ler em voz alta palavras desconhecidas, dentre outras atividades. Esses itens foram elaborados tendo como referência o guia de construção da Escala de Bandura (2001). Além disso, foi realizada uma revisão dos instrumentos disponíveis na literatura, Inventory Morgan-Jinks Student Efficacy (Morgan-Jinks, 1999); Roteiro de Avaliação de Auto- eficácia(Medeiros e Linhares, 2000) e Self-Efficacy Inventory (Gore, Leuwerke & Turley, 2006) .

A versão preliminar do instrumento era composta por questões distribuídas em 6 categorias: autoeficácia social, autoeficácia acadêmica, autoeficácia assertiva, autoeficácia para pedir ajuda, autoeficácia para resistir à pressão e autoeficácia básica de estudo. Para as alternativas de resposta foi utilizada escala tipo Likert, com cinco pontos, variando entre “sempre” (5 pontos) a nunca” (1 pontos), os quais eram representados por círculos que iniciavam cheios e gradativamente diminuía sua área de preenchimento até ficarem totalmente vazios. Aos estudantes era solicitado assinalar um dos cinco círculos, conforme sua concordância.

Foi realizado um estudo-piloto com 514 crianças que cursavam de 2^a a 4^a séries de escolas públicas de duas cidades do interior do Estado de São Paulo. A idade dos participantes variou de 8 a 11 anos, com média de 9 anos, sendo 53,9% participantes do sexo feminino e 41,1% do masculino. O estudo-piloto foi realizado em novembro de 2006 e teve como objetivo uma testagem preliminar do instrumento, visando seu refinamento.

A partir da análise estatística dos dados, alguns itens foram reescritos e outros excluídos, resultando em uma escala de 20 itens, com quatro alternativas de respostas “muito capaz” (4 pontos), “capaz” (3 pontos), “pouco capaz” (2 pontos) e “nada capaz” (1ponto). Os resultados da análise de componentes principais e rotação varimax sugeriram

a estrutura de dois fatores mais evidentes que explicaram 35,17% de variância. O primeiro fator, que constou de 11 itens, foi denominado Autoeficácia para o estudo e apresentou um índice de alfa de Cronbach de 0,79 e o segundo, Autoeficácia para o desempenho acadêmico, que constou de 9 itens, obteve um coeficiente de 0,75. A média das pontuações no primeiro fator foi de 33,24 (DP=5,25) e no segundo, 28,96 (DP=4,18).

- *Escala de motivação para alunos do ensino fundamental* - O Instrumento foi elaborado por Manzini e Martinelli (2005), contendo 54 itens que avaliavam a motivação intrínseca e extrínseca dos estudantes. Uma primeira versão do instrumento ofereceu como alternativas de respostas as assertivas: sempre, às vezes e nunca. Em uma versão posterior, realizada por Martinelli (2006), optou-se por ampliar essas categorias estabelecendo-se 5 pontos, em uma escala tipo Likert variando entre “sempre” (5 pontos) a “nunca” (1 pontos), e que eram representados por círculos que iniciavam cheios e gradativamente diminuía sua área de preenchimento até ficarem totalmente vazios. Aos estudantes era solicitado assinalar um dos cinco círculos, conforme sua concordância.

Foi realizado, com essa versão, um estudo-piloto com 514 crianças que cursavam de 2ª a 4ª séries de escolas públicas, de duas cidades do interior do Estado de São Paulo. A idade dos participantes variou de 8 a 11 anos, com média de 9 anos, sendo 53,9% participantes do sexo feminino e 41,1% do masculino. O estudo-piloto foi realizado em novembro de 2006 e teve como objetivo uma testagem preliminar do instrumento, visando o refinamento do mesmo.

O resultado das análises de componentes principais e rotação varimax revelaram a existência de dois fatores, um referente à motivação intrínseca e o outro referente à motivação extrínseca e que explicaram 43,81% da variância, resultando em 32 itens, sendo 19 referentes à motivação extrínseca e 13 referentes à motivação intrínseca, com três alternativas de respostas cada item: “sempre” (3 pontos), “às vezes” (2 pontos) ou “nunca” (1 ponto). Os coeficientes de Alfa de Cronbach forneceram 0,8787 para o primeiro fator e 0,9262 para o segundo, respectivamente.

A seguir serão descritos os resultados deste estudo.

Capítulo 4

Resultados

Os resultados obtidos serão apresentados em três etapas. Primeiramente serão expostos respectivamente os dados descritivos do desempenho escolar e os resultados referentes à motivação e a autoeficácia. Em seguida serão expostos os resultados da correlação de Spearman e os resultados das análises do teste de Kruskal-Wallis e de Mann Whitney. Será considerado para essa análise o nível de significância de 0,05.

Desempenho escolar

A partir da análise estatística, os participantes foram divididos em três grupos, de acordo com seu desempenho na leitura, escrita, aritmética e no TDE geral. O grupo G1 foi constituído pelos participantes que obtiveram o pior desempenho. O grupo G2 foi formado pelos participantes com desempenho intermediário e o G3 foi formado pelos participantes que apresentaram o melhor desempenho.

A Tabela 1 mostra o resultado dos participantes no desempenho em leitura, escrita e aritmética, obtidos com o TDE.

Tabela 1 Média e desvio padrão por grupo de desempenho em relação à leitura, escrita, aritmética e ao TDE geral

Desempenho	Leitura			Escrita			Aritmética			TDE geral		
	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP	N	Média	DP
G1	36	56,59	6,98	36	15,42	3,62	41	12,17	1,56	35	87,86	10,39
G2	60	65,45	1,40	66	24,94	2,17	61	18,59	2,23	70	108,10	4,98
G3	45	69,00	9,05	39	30,87	1,70	39	23,62	1,51	36	122,06	3,12

No subteste de leitura observa-se que 36 dos participantes encontram-se no grupo G1, que representa desempenho abaixo do esperado, a média de acertos desse grupo foi

56,59 e o desvio padrão 6,98. Do total de participante sessenta participantes, (grupo G2) obtiveram média de acertos de 65,45 e desvio padrão de 1,4. O grupo G3, constituído por 45 participantes e com o melhor desempenho, apresentou uma média de 30,87 acertos e desvio padrão de 9,06.

No subteste de escrita 36 participantes, que apresentaram um desempenho inferior, tiveram média de 15,42 e desvio padrão de 3,62. O grupo intermediário (G2) obteve média de 24,94 e desvio padrão de 2,17. O G3, composto por 39 participantes e com o melhor desempenho em leitura, obteve média de acertos de 30,87 e desvio padrão de 1,70.

Em aritmética constata-se que o G1 é formado por 41 participantes com pior desempenho e com média de acertos de 12,17 e desvio padrão de 1,56. Trinta e nove participantes com melhor desempenho em termos de acertos constituiu o G3, com média de 23,62 e desvio padrão de 1,51. O G2, formado por 61 participantes, apresenta média de acertos de 18,59 e desvio padrão de 2,23.

No TDE geral, 35 participantes apresentam média de acerto de 87,86, com desvio padrão de 10,39, constituindo o grupo G1. O grupo G3, formado por 36 participantes e com melhor desempenho, apresenta média de 122,06 e desvio padrão de 3,12. Setenta participantes, quando classificado pelo nível de desempenho, em termos de acertos, localizou-se em nível intermediário (G2), com média de acertos 108,10 e desvio padrão de 4,98.

Motivação

A escala de motivação foi constituída por 19 itens relacionados à motivação extrínseca e 13 relacionados à motivação intrínseca. Na escala de motivação intrínseca a pontuação pode variar de 0 a 26 pontos, cujo ponto médio é 13 pontos. Na escala de motivação extrínseca a pontuação pode variar de 0 a 38 pontos, em que o ponto médio é de 19. A escala de motivação total pode variar de 0 a 64 pontos, cujo ponto médio é 32. Na Tabela 2 são apresentadas as médias e o desvio padrão dos participantes em relação à motivação intrínseca, à motivação extrínseca e à motivação total.

Tabela 2.Média e desvio padrão dos participantes em relação à motivação intrínseca , extrínseca e a motivação total.

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
Motivação Intrínseca	141	12	26	22,54	3,17
Motivação Extrínseca	141	2	36	17,25	8,25
Motivação Total	141	21	61	39,79	8,97

Os resultados demonstram que a pontuação obtida pelos participantes na escala de motivação intrínseca variou de 12 a 26 pontos com média de 22,54 e desvio padrão de 3,17. Pode-se constatar que a média encontrada entre os participantes encontra-se acima dos 13 pontos, evidenciando que, de maneira geral, a motivação intrínseca dos participantes esteve acima do ponto médio da escala.

Quanto à motivação extrínseca, os resultados revelam que a pontuação obtida entre os participantes variou de 2 a 36 pontos, com média de 17,25 e desvio padrão de 8,25, revelando que a motivação extrínseca dos participantes esteve abaixo do ponto médio da escala, que é 19.

Com relação à motivação total, os resultados demonstram que a pontuação obtida entre os participantes variou de 21 a 61 pontos, com média de 39,79 e desvio padrão de 8,97, demonstrando que, de maneira geral, a motivação total dos participantes esteve acima de 32 pontos, que é o ponto médio da escala.

Autoeficácia

Na escala de autoeficácia, os itens relacionados à autoeficácia para o estudo apresentam pontuação que pode variar de 0 a 44 pontos, cujo ponto médio é 22. Já os itens referentes à autoeficácia para o desempenho apresentam uma pontuação que pode variar de 0 a 36 pontos, cujo ponto médio é 18. A autoeficácia geral apresenta uma pontuação que pode variar de 0 a 80 pontos, sendo o ponto médio de 40 pontos. Na Tabela 3 são apresentadas as médias e o desvio padrão em relação à autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho autoeficácia geral.

Tabela 3. Média e desvio padrão dos participantes em relação à autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e auto-eficácia geral.

	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
A.E. Estudo	141	17	43	33,24	5,25
A.E.Desempenho	141	17	36	28,96	4,18
A.E Geral	141	37	77	62,21	8,21

Os resultados da avaliação revelaram que, com relação à autoeficácia para o estudo, a pontuação obtida pelos participantes variou de 17 a 43 pontos, com média de 33,24 e desvio padrão de 5,25. Observa-se que a média dos participantes encontra-se acima de 22 pontos, o que demonstra que a autoeficácia para o estudo dos participantes esteve acima do ponto médio da escala.

Quanto à autoeficácia para o desempenho, a pontuação obtida entre os participantes variou de 17 a 36 pontos, com média de 28,96 e desvio padrão de 4,18. Constata-se que a média dos participantes está acima de 18 pontos, o que evidencia que a autoeficácia para o desempenho dos estudantes esteve acima do ponto médio da escala. Quanto à autoeficácia geral a pontuação obtida entre os participantes variou de 37 a 77 pontos, com média de 62,21 pontos e desvio padrão de 8,21, demonstrando que a autoeficácia geral dos participantes encontra-se acima do ponto médio da escala. O que representa que a maioria dos estudantes relata possuir uma autoeficácia satisfatória.

Relação entre desempenho escolar, motivação intrínseca e extrínseca e autoeficácia

Para verificar a relação entre desempenho escolar, motivação intrínseca e extrínseca e autoeficácia aplicou-se a prova de correlação de Spearman, chegando aos resultados apresentados a seguir:

Tabela 4. Índice de significância entre o desempenho acadêmico em leitura escrita, aritmética e no TDE geral, motivação intrínseca, extrínseca e motivação total, autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral.

	Leitura		Escrita		Aritmética		TDE	
	rs	p	rs	p	rs	p	rs	p
MI	-,01	,886	-,23**	,005	-,17*	,042	-,19*	,022
ME	-,22**	,008	-,26**	,002	-,26**	,001	-,29**	,000
MT	-,22**	,008	-,32**	,000	-,29**	,000	-,34**	,000
AE EST	,10	,226	,01	,894	,12	,153	,09	,286
AE DESEMP	,06	,430	,07	,352	-,05	,517	,01	,905
AE GERAL	,09	,269	,04	,593	,04	,590	,07	,411

De acordo com a Tabela 4 observa-se uma correlação significativa e negativa entre desempenho em leitura e a motivação extrínseca ($rs=-,22^{**}$, $p=,008$) e a motivação total ($rs=-,22^{**}$, $p=,008$). Isso significa que quanto maior o desempenho em leitura, menor a motivação extrínseca e a motivação total. Não houve correlação significativa entre o desempenho em leitura e a motivação intrínseca. Também não foi encontrada associação entre desempenho em leitura e a autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral.

Quanto à relação entre o desempenho em escrita e a motivação, os dados encontrados evidenciam uma correlação significativa e negativa entre desempenho em escrita e a motivação extrínseca ($rs=-,26^{**}$, $p=,002$), a motivação intrínseca ($rs=-,23^{**}$, $p=,005$) e a motivação total ($rs=-,32^{**}$, $p=,000$) o que significa dizer que quanto maior o desempenho em escrita, menor a motivação extrínseca, a motivação intrínseca e a motivação total. Observa-se que não houve correlação significativa entre o desempenho em escrita e a autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral.

Com relação à associação entre desempenho em aritmética e a motivação extrínseca, intrínseca e total, os resultados também demonstram uma correlação significativa e negativa entre as variáveis, apresentando na motivação intrínseca ($rs=-,17^{*}$, $p=,042$), motivação extrínseca ($rs=-,26^{**}$, $p=,001$) e na motivação total ($rs=-,29^{**}$, $p=,000$), revelando que quanto maior o desempenho em aritmética menor a motivação intrínseca,

extrínseca e motivação total. Constatase que não houve correlação significativa entre o desempenho em aritmética e a autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral.

No que diz respeito o desempenho no TDE geral e a motivação, os resultados evidenciam uma correlação significativa e negativa entre desempenho no TDE e a motivação intrínseca ($r_s = -.19^*$, $p = .022$), na extrínseca ($r_s = -.29^{**}$, $p = .000$) e na motivação total ($r_s = -.34^{**}$, $p = .000$), o que significa dizer que quanto maior o desempenho no TDE geral, menor a motivação intrínseca, extrínseca e a motivação total. Observa-se que não houve correlação significativa entre o desempenho no TDE geral e a autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral.

A partir dos dados de correlação, e a fim de verificar a existência das diferenças entre os grupos com diferentes desempenhos, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis. Os resultados mostraram que, para o subteste de leitura, os grupos se diferenciaram em relação à motivação extrínseca ($p = .029$) e à motivação total ($p = .027$). Com relação ao subteste de escrita, os grupos se diferenciaram em relação à motivação intrínseca ($p = .012$), motivação extrínseca ($p = .003$) e motivação total ($p = .000$). Para o subteste de aritmética, foram verificadas diferenças entre os grupos no que diz respeito à motivação extrínseca ($p = .019$), e à motivação total ($p = .008$). Com relação ao desempenho geral no TDE, os grupos apresentaram diferenças significativas com relação à motivação extrínseca ($p = .002$) e motivação total ($p = .000$).

A fim de verificar a direção das diferenças significativas encontradas aplicou-se o teste de Mann Whitney para amostras independentes. Nas tabelas 5, 6, 7 e 8 são apresentadas as comparações, discriminando como se revelaram essas diferenças.

Tabela 5. Incidência média, Valores de U, Nível de significância entre os grupos de desempenho em escrita em relação à motivação intrínseca, extrínseca e a motivação total.

Grupos	G1 e G2			G1 e G3			G2 e G3		
	ME	MI	MT	ME	MI	MT	ME	MI	MT
Valores U	1049,50	1021,5,	1003.0	383,00	426,50	307,00	898,50	974,00	788,00
Z	-,971	-1,180	-1,297	-3,390	-2,947	-4,194	-2,579	-2,090	-3,314
Valores p	,332	,238	,195	,001	,003	,000	,010	,037	,001
Comparação entre grupos	SD	SD	SD	G1>G3	G1>G3	G1>G3	G2>G3	G2>G3	G2>G3

Legenda G1 , G2 e G3 – grupos por desempenho

Constata-se a partir da Tabela 5 que os resultados indicam diferenças significativas entre os grupos, em relação ao desempenho em escrita e a motivação intrínseca, extrínseca e motivação total, com exceção da comparação entre os grupos G1 e G2, grupos constituídos, respectivamente, por alunos com pior desempenho e desempenho mediano. Observa-se que G1 apresenta diferença significativa com relação ao G3, constituído pelos alunos com melhor desempenho e que as diferenças também se mostram significativa entre o G2 e G3.

Tabela 6. Incidência média, Valores de U, Nível de significância entre os grupos de desempenho em leitura em relação à motivação extrínseca e a motivação total e comparação entre os grupos

Grupos	G1 e G2		G1 e G3		G2 e G3	
	ME	MT	ME	MT	ME	MT
Valores de U	931,000	992,000	535,000	545,000	10800,50	1028,00
Z	-1,129	-,667	-2,618	-2,522	-1,747	-2,088
Valores de P	,259	,505	,009	,012	,081	,037
Comparação grupos	SD	SD	G1> G3	G1> G3	G2>G3	G2>G3

Legenda G1 , G2 e G3 – grupos por desempenho

SD sem diferença significativa

Observa-se a partir da Tabela 6, que no que diz respeito à associação entre desempenho em leitura e a motivação extrínseca e a motivação total, o desempenho do grupo G1 foi maior que G3, assim como o desempenho de G2 foi maior que G3. Os resultados não indicam diferenças significativas em relação ao desempenho em leitura e a motivação extrínseca e a motivação total entre os grupos G1 e G2 representado respectivamente pelos alunos com pior e mediano desempenho.

Tabela 7 Incidência média, Valores de U, Nível de significância entre os grupos de desempenho em aritmética em relação à motivação extrínseca e à motivação total.

Grupos	G1 e G2		G1 e G3		G2 e G2	
	ME	MT	ME	MT	ME	MT
Valores De U	966,000	976,500	529,000	506,000	997,500	921,000
Z	-1,944	-1,872	-2,606	-2,830	-1,359	-1,900
	,052	,061	,009	,005	,174	,057
Comparação entre os grupos	SD	SD	G1 > G3	G1 > G3	SD	SD

Legenda G1 , G2 e G3 – grupos por desempenho
SD sem diferença significativa

Os resultados obtidos demonstram diferenças significativas em relação ao desempenho em aritmética e a motivação extrínseca e a motivação total apenas entre G1 e G3. A comparação feita entre os grupos G1 e G2, assim como entre os grupos G2 e G3 não apresentaram diferenças estatísticas significantes.

Tabela 8. Incidência média, Valores de U, Nível de significância entre os grupos de desempenho no TDE geral em relação à motivação extrínseca e a motivação total.

Grupos	G1 e G2		G1 e G3		G2 e G3	
	ME	MT	ME	MT	ME	MT
Valores De U	809,500	839,500	324,500	287,500	1136,000	995,000
Z	-2,827	-2,623	-3,519	-3,944	-8,28	-1,770
Valores de p	,005	,009	,000	,000	,407	,077
Comparação entre os grupos	G1>G2	G1>G2	G1>G3	G1>G3	SD	SD

Legenda G1 , G2 e G3 grupos por desempenho
SD sem diferença significativa

Os resultados obtidos demonstram diferenças significativas em relação ao desempenho no TDE geral e à motivação extrínseca e à motivação total no G1 e G2, formados por alunos com pior e mediano desempenho, respectivamente, sendo o desempenho de G1 maior que G2. Observa-se que houve diferenças significativas em relação ao desempenho no TDE geral e a motivação extrínseca e a motivação total na comparação entre os grupos. G1 apresentou melhor desempenho que G3 e que G2. As diferenças entre G2 e G3 não foram estatisticamente significativas.

Análise entre motivação e autoeficácia

Tabela 9. Índice de significância entre a motivação intrínseca, extrínseca, motivação total, autoeficácia, autoeficácia para o estudo e autoeficácia para o desempenho.

	MI		ME		MT	
	rs	p	rs	p	rs	p
AE GERAL	,265**	,002	-,157	,063	-,052	,541
AE EST	,184*	,029	-,214*	,011	-,145	,086
AE DESEMP	,281**	,001	-,097	,251	,028	,742

Quanto à relação entre a motivação intrínseca e a autoeficácia para o desempenho, para o estudo e a autoeficácia geral, os dados evidenciam que houve correlação significativa e positiva entre as variáveis, o que significa dizer que quanto maior a motivação intrínseca, maior a autoeficácia relatada por essa população. Os resultados também revelam uma relação significativa e negativa entre a motivação extrínseca e a autoeficácia para o estudo. Isso significa dizer que quanto maior a motivação extrínseca, menor a autoeficácia para o estudo. Com relação à associação entre a motivação total, autoeficácia para o estudo, autoeficácia para o desempenho e autoeficácia geral, os resultados evidenciam que não houve correlações significativas. A seguir será apresentada uma discussão desses resultados, embasada na literatura abordada nos dois primeiros capítulos.

Capítulo 5

Discussão

Como acontece em qualquer processo de investigação, no final da sua realização há questões às quais são atribuídas respostas e outras que se levantam ou que precisam ser aprofundadas. Este estudo não se diferencia dos demais nesse aspecto, uma vez que algumas questões puderam ser verificadas e outras abriram novas lacunas.

Sempre que se abordam questões acadêmicas o desempenho escolar surge como um dos aspectos que merece grande atenção. De acordo com Sundre e Kitsantas (2004), as realizações acadêmicas (desempenho e aprendizagem) são os construtos de maior interesse para a maioria dos educadores e investigadores na área da educação. Segundo Zimmerman (2000), as investigações sobre as relações entre aprendizagem e o desempenho escolar realçam, cada vez mais, o papel decisivo dos alunos nessa interação. Esse protagonismo do aluno no processo de aprendizagem é, também, defendido pela abordagem sociocognitiva, referencial teórico adotado neste estudo.

De acordo com a perspectiva sociocognitiva, o comportamento humano é explicado pelo modelo da reciprocidade triádica, no qual a pessoa, o ambiente e o comportamento interagem continuamente (Bandura, 1978). Conforme essa perspectiva, o comportamento de realização é visto como sendo constantemente influenciado pelas orientações motivacionais, percepções de autoeficácia, autoconceito, bem como pelo ambiente de aprendizagem da sala de aula. Para Zimmerman (2000) quando os alunos obtêm sucesso através da finalização de várias atividades, organizadas sob um aumento do grau de dificuldade, serão mais capazes de experienciar um aumento da autoeficácia e do autoconceito, os quais, por sua vez, promovem o aumento das realizações acadêmicas dos alunos. Nesse sentido, a teoria sociocognitiva enfatiza a aproximação multifacetada acerca da motivação das crianças e do desenvolvimento da autorregulação. De acordo com essa

perspectiva, as crenças de autoeficácia das crianças assumem um papel fundamental na regulação de fatores cognitivos, afetivos e emocionais que operam de forma harmoniosa no desenvolvimento das competências das crianças para gerirem as suas próprias aprendizagens e realizações intelectuais.

Reconhecendo-se que a aprendizagem é um processo complexo influenciado por fatores afetivos, motivacionais e cognitivo, considerou-se pertinente realizar um estudo sobre esta temática junto a alunos do ensino fundamental, a fim de conhecer mais especificamente a relação entre desempenho escolar, autoeficácia e motivação. Os resultados apresentados no capítulo anterior permitiram verificar algumas dessas relações na população estudada e estas serão agora discutidas à luz da literatura revisada. A fim de tornar essa discussão mais explícita e de facilitar a sua compreensão, ela foi organizada com base nos objetivos formulados neste estudo. Assim, para cada um dos objetivos, apresentar-se-ão os resultados encontrados e a discussão dos mesmos.

O primeiro objetivo do presente estudo foi averiguar as relações entre desempenho acadêmico e as crenças de autoeficácia. Quanto à percepção de si próprio como aluno, a literatura sugere, recorrentemente, que a autoeficácia acadêmica dos alunos é uma variável preditora do nível de investimento do aluno na aprendizagem (Bandura, 1986). Como pontua Pajares (1997), as crenças que os alunos desenvolvem acerca da sua competência acadêmica ajudam a determinar o que fazem com os conhecimentos e estratégias que aprendem e, conseqüentemente, influenciam o seu desempenho nas diferentes disciplinas curriculares. Medeiros *et al.* (2000) e Neves (2002) encontraram resultados que confirmam a existência de relação entre crenças de autoeficácia de alunos e desempenho acadêmico. A meta-análise de estudos publicados entre 1988 e 1991, realizada por Multon (1991), também evidencia que as crenças de eficácia que os alunos possuem estão positivamente relacionadas ao seu desempenho escolar.

Ainda que se verifique que, de um modo geral, o aluno que apresenta melhor desempenho possui crenças de autoeficácia mais elevadas, comparativamente àquele aluno que apresenta baixo desempenho, essa situação não é, contudo, linear. Esse aspecto pode ser ilustrado pelo estudo realizado por Collins (1982), no qual o autor constatou que entre os alunos que apresentavam alto, médio ou baixo desempenho em Matemática

encontravam-se alunos com alta e outros com baixa autoeficácia. Em linhas gerais, as investigações apontam que o desempenho está relacionado às crenças pessoais. Assim, o aluno com bom desempenho escolar apresenta um elevado nível de autoeficácia, se comparado a um aluno com baixo desempenho. No presente estudo essa relação não foi encontrada, contrariando os achados da maioria dos estudos citados. Pode-se inferir que tal resultado pode ser decorrente da construção de uma escala geral para avaliar as crenças de autoeficácia dos estudantes em situações de aprendizagem, uma vez que a grande maioria dos estudos relatados na literatura foi realizada com escalas elaboradas em domínios específicos. Dessa forma, faz-se necessário outras investigações que utilizem esse instrumento com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão da relação entre essas duas variáveis, bem como para aprimorá-lo e verificar a sua validade, junto a alunos do mesmo ciclo estudado e de outros ciclos escolares. O tal resultado pode ter sido decorrente do critério de correção utilizado pelo TDE uma vez que, a margem de diferença entre a classificação inferior, médio e superior, para cada série escolar é muito pequena. Ampliar a análise do desempenho escolar utilizando outros instrumentos de avaliação e com outras disciplinas curriculares parece ser, também, um elemento enriquecedor para futuras investigações.

Quanto à relação entre desempenho escolar e as orientações motivacionais, outro objetivo investigado neste estudo, pesquisas realizadas nas últimas décadas constataam que a motivação interfere consideravelmente no desempenho escolar dos alunos. A motivação é o conceito explicativo central que realça o comportamento de aprendizagem e de realização dos indivíduos, tais como escolher tarefas, prestar atenção, despende esforços e demonstrar persistência (Spinath, 2005). De acordo com Ryan, Connell e Grolnick, (1992), um bom desempenho escolar está associado à motivação intrínseca, enquanto um baixo desempenho escolar está associado à motivação extrínseca.

Em concordância com a literatura, os resultados obtidos no presente estudo evidenciam a existência de uma correlação significativa e negativa entre motivação extrínseca e desempenho acadêmico em leitura, escrita, aritmética e no TDE geral, o que significa dizer que quanto menor o desempenho, maior a motivação extrínseca. Genari (2006) também encontrou em seu estudo uma correlação significativa e negativa entre desempenho e motivação extrínseca. Especificamente quanto ao desempenho acadêmico

em escrita, aritmética e no TDE geral, e suas respectivas relações com a motivação intrínseca, os dados obtidos revelam uma correlação significativa e negativa entre as variáveis, o que significa que quanto maior a motivação intrínseca, menor o desempenho escolar. Guimarães (2003) e Costa (2005), em seus estudos, encontraram uma correlação positiva e significativa entre a motivação intrínseca e o desempenho escolar, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho escolar apresentado pelos alunos, contradizendo os achados do presente estudo. Não houve correlação significativa entre o desempenho em leitura e a motivação intrínseca, o que significa que, pelo menos nessa amostra, as variáveis são independentes. Considerando que os estudos revisados não são conclusivos espera-se que futuras investigações possam ser conduzidas com a finalidade de investigar as possíveis relações entre as variáveis motivação e desempenho acadêmico dos estudantes, uma vez que essa temática pode trazer contribuições pedagógicas enriquecedoras para o professor e o aluno no contexto de sala de aula.

Os resultados obtidos no presente estudo evidenciaram que as orientações motivacionais e o desempenho escolar se relacionam em algumas situações e não em outras, sendo pertinente o desenvolvimento de outros estudos com essa temática a fim de que dados mais consistentes possam ser evidenciados. Fazem-se necessárias, também, investigações referentes à motivação extrínseca e suas relações com a motivação intrínseca, uma vez que Harter (1981) menciona que, em determinadas situações, o interesse intrínseco e a recompensa extrínseca se complementam, ou seja, fatores internos e externos se relacionam para produzir um comportamento intrinsecamente motivado.

Investigar as relações entre motivação e as crenças de autoeficácia constituiu o terceiro objetivo do presente estudo. O sistema de crenças de autoeficácia desempenha um papel importante na motivação humana, no bem-estar e nas realizações pessoais. Assim, segundo Bandura (1997), a não ser que as pessoas acreditem que possam atingir os seus objetivos através das suas ações, elas não têm qualquer incentivo para agir ou para persistir em face de dificuldades e adversidades. As percepções de autoeficácia desempenham o papel principal em estruturas causais, afetando o decurso da ação não só direta, mas também indiretamente, através do seu impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos (Bandura, 2001). Como refere Schunk (1995), tais crenças influenciam ações

como a escolha de tarefas, a persistência, o esforço e a realização, no caso dos alunos, o seu comportamento modifica as suas crenças de autoeficácia.

As investigações têm revelado que, comparado com alunos que duvidam das suas capacidades de aprendizagem, aqueles que apresentam crenças de autoeficácia elevadas para executar uma tarefa trabalham arduamente, persistem quando se confrontam com alguma dificuldade na realização da tarefa e atingem níveis de realização mais elevados (Schunk, 1996). De acordo com Elliot (1999), elevadas percepções de competência conduzem ao aumento da motivação intrínseca, enquanto percepções baixas de competência levam à diminuição da motivação. Em concordância com a literatura, os resultados obtidos no presente estudo revelam que houve uma correlação significativa e positiva entre motivação intrínseca e autoeficácia para o estudo. Isso significa dizer que, quanto maior a motivação intrínseca dos alunos, mais elevadas são as crenças de autoeficácia para o estudo.

Com a realização da investigação aqui apresentada, constata-se que, ainda que se tenha avançado um pouco na compreensão do processo de aprendizagem, bem como de suas relações com a motivação e as crenças de autoeficácia, há ainda muito a explorar nesse campo. Dentre esses estudos, considera-se pertinente, em futuras investigações, apurar a forma como os meninos e as meninas interpretam essa influência. Um estudo qualitativo também poderia ser útil para a compreensão dos discursos proferidos por alunos, pais e professores, quer face à aprendizagem, à autoeficácia, à motivação, entre outros aspectos, que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, considerando as diversas análises e reflexões realizadas, é pertinente apresentar alguns dos aspectos importantes a serem explorados em futuras investigações, de forma a ampliar o conhecimento sobre essa área tão complexa e importante que se revela a aprendizagem.

Implicações para a prática educativa e linhas de investigação futura

Com o término dessa investigação é pertinente retomar as questões iniciais propostas na introdução desse estudo. Quais as variáveis que interferem no sucesso ou

insucesso dos alunos? Como os educadores podem contribuir para melhorar o desempenho acadêmico de seus alunos? Sabemos que muitos estudantes desenvolvem durante o seu percurso escolar atitudes negativas, não só em relação à aprendizagem, mas em relação a si próprios. Sabemos que não basta pedir aos estudantes que façam o seu melhor, para se interessarem pelas matérias aprendidas ou para serem bem sucedidos. A motivação do aluno pode ser influenciada pela maneira como o professor desenvolve o trabalho em sala de aula. Assim, o professor pode contribuir para que os alunos tornem-se mais motivados através de ações educativas, que podem ser facilmente implementadas tais como: destacar o esforço como um valor importante; apresentar desafios; diversificar as tarefas propostas; estabelecer um clima agradável em sala de aula, permitindo e estimulando a participação dos alunos e a apresentação de dúvidas, estimulando a cooperação entre todos, orientando e supervisionando as atividades e dando a assistência e o acompanhamento necessários aos alunos que necessitam, tudo isso deve ser uma preocupação constante do professor.

Especificamente quanto às crenças de autoeficácia, é importante proporcionar aos alunos a possibilidade de se autoavaliarem antes durante e depois das atividades de estudo e aprendizagem. Aprender a avaliar o seu próprio senso de autoeficácia é uma atividade que contribui para aumentar o monitoramento. A autoavaliação permite que o estudante altere as metas, que invista mais no estudo para melhorar o desempenho em outras situações semelhantes. É necessário um olhar mais preventivo por parte dos professores, educadores e psicólogos escolares em direção a promoção da autoavaliação e da autorreflexão. O exercício constante da autoavaliação e da autorreflexão não devem ocorrer só nas séries iniciais do ensino fundamental, pois são habilidades que devem ser desenvolvidas durante toda a trajetória acadêmica do aluno e nos cursos de formação dos professores. Somente educadores com elevada autoeficácia na sua capacidade de ensinar possuem a consciência de que o fortalecimento das crenças nos estudantes requer tarefas que exigem esforço e perseverança. Esses educadores propõem atividades desafiadoras para os seus alunos, porém passíveis de serem realizadas, nas quais o progresso do aluno é constantemente monitorado e o feedback dado é centrado no progresso e não somente nas dificuldades.

É importante salientar que a crença de autoeficácia e a motivação não são os únicos fatores a influenciar o desempenho. Um senso elevado de autoeficácia não produzirá um bom desempenho se o conhecimento não estiver presente; assim como o desempenho

insatisfatório pode ter como origem tanto a ausência de conhecimentos para executar uma tarefa, quanto pode ser decorrente de uma falta de confiança do aluno em suas capacidades para executar a tarefa. Crianças com o mesmo nível de habilidades cognitivas podem ter desempenhos escolares diferentes dependendo da sua autoeficácia percebida.

Sem dúvida alguma, no que se refere ao processo de aprendizagem, há ainda muito a explorar. Assim, neste estudo foi possível investigar um pouco melhor alguns dos fatores que interferem na aprendizagem, especificamente a autoeficácia e a motivação em estudantes do ensino fundamental. Considera-se pertinente que se aprofunde cada vez mais, e sob novas perspectivas, os diversos aspectos que, de forma direta ou indireta, poderão influenciar o desempenho escolar. Uma melhor compreensão sobre os processos e as variáveis que influenciam o desempenho escolar possibilitará que melhores e mais eficazes intervenções sejam desenvolvidas e implementadas, de modo que na escola se promova, de forma mais efetiva, o sucesso acadêmico.

Referências

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 950-967.

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1), 27-41.

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

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. (1989). Human agency in school cognitive theory. *American Psychologist*, 77, 122-147.

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self efficacy mechanism . In. R Schwarzer(ED) *Self- Efficacy thought control of action* (pp.3-38). Washington.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality (2nd ed.)*. NY: Guilford Publications.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Available from Frank Pajares, Emory University.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.

Bandura, A., & Johnson, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 941-951.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

Barros, A. M. (1996). *Atribuições causais e expectativas de controle do desempenhona Matemática*. Braga: Edições Universidade do Minho.

Bartholomeu, D., Sisto, F. F.& Rueda, F. J. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 139-146.

Bembenutty, H. (2007). *Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification among Korean College Students*. Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Boekaerts, M. (2002). Motivation To Learn. Educational Practices Series. Guides Non-Classroom; Information Analyses.

Brancahne G. P. C. Fogo, J. C. & William, L. (2004). Crianças Expostas à Violência Conjugal: Avaliação do Desempenho Acadêmico. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 113-117.

Brasil. Lei Federal n.º 9394, 20 dezembro 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília 1996.

Brasil. *Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Censo Escolar-2006*. Brasília, 2006.

Brong, M. (1999). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 102-110.

Bzuneck, J. A (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A (org). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Caliatto, S., Martinelli, S.C.& Sassi, A.G. (2006). Escala de autoeficácia para alunos do ensino fundamental. *Mimeografada*.

Capelini, S.A., Tomeloto, J. M. F. & Ciasca, S. M.(2004). Medida de Desempenho escolar, avaliação formal e opinião de professores. *Estudo de Psicologia*, 21(2), 79-90.

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.

Carvalho, M. P. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, 22(77), 231-252.

Collins, J. L. (1982). *Self-efficacy and ability in achievement behaviour*. Paper presented at the meeting to the American Educational Research Association, New York.

Costa, G. D. F. (2005). *Relação entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª Série do Ensino Fundamental em Matemática. na resolução de equação do 1º.grau*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

Cruvinel, M. & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudos*, 9(3), 369-378.

Da Silva, A. L. & De Sá, L. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. 2a ed. Cidade do Porto: Porto editora. 79p.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self determination of behavior . *Psychological Inquiry*,11(4), 227-268.

Dias, T. L., Enumo, S. R. F. & Azevedo Jr, R. R. (2006). Criatividade e dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia Teoria. e Pesquisa*, 22 (1) 178-200.

Dias, T. L., Enumo, S. R. F. & Turini, F.A. (2006). Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória Espírito Santo. *Psicologia em Estudos*, 23(4), 381-390.

Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998) Does low self-regard invite victimization? *Developmental-Psychology*, 34(2), 299-309.

Elias, L. & Marturano E. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos em Psicologia*, 10(1), 53-61.

Enumo, S. R. F., Ferrão , E. S. & Ribeiro, M. P. L. 2006 Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. *Estudos em Psicologia*, 23(2),139-149.

Faria, L., & Simões, L. (2002). Autoeficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.

Fonseca, L.C, Tedrus, G.M., Laloni, D.T., Martins, S.M.V., Gibert, M.A.T., Antunes,T.A. et.al (2005). Discriminação de palavras e pseudopalavras em escolares de 8 a 11 anos de idade. *Ciência Médica*, 14(6), 489-494.

Fusari, J.C., Almeida, M.I., Santos, R., Pimenta, S.G. & Manfredi, S.M. Reformas Secretaria de educação do estado de São Paulo: considerações críticas. *Revista de Educação*, APEOESP, 13, 4-14.

Garcia, J. N. & Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Contemporary educational Psychology*,27(3), 141.

Garrido, E. (1993). Autoeficacia e intervención en problemas de família. *Psicothema*, 5, 337-347.

Genari, C. H. M. *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.

Gera, A. S. & Linhares, M. B. M.(2006). Avaliação cognitiva assistida: estratégias de perguntas de busca de informação na resolução de problemas. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 19, (1), 74-82.

Gore, P.A., Jr., Leuwerke, W.C. & Turley, S. E. (2006). A Psychometric Study of the College Self-Efficacy Inventory. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 7 (4), 227-244.

Graham, S., Harris, K.R. & Mason, L. (2005). Improving the Writing Performance, Knowledge, and Self-Efficacy of Struggling Young Writers: The Effects of Self-Regulated Strategy Development *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2) 207-241.

Graminha, S. S. V. (1992). Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 44(1/2), 74-92.

Guimarães, S. R. (2003). Dificuldades no Desenvolvimento da Leitura escrita: O Papel das Habilidades Metalingüísticas. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 19 (1), 33-45.

Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e Validação de um Instrumento*. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Guimarães, S. 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), 3-150.

Hidi, S., Berndorff, D. & Ainley, M. (2002) Children's Argument Writing, Interest and Self-Efficacy: An Intervention Study. *Learning and Instruction*, 12 (4), 429-46.

Higa, S. E. & Martinelli, S. (2006). As Orientações Motivacionais De Estudantes Do Ensino Fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 9(2), 169-177.

Holden, G. (1991). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta analysis. *Social Work in Health Care*, 16, 53-93.

Jacob, A. V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com o auto-conceito e a autoeficácia*. Dissertação (Mestrado em saúde mental). Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

La Femina, J. V. (2000). *Teaching students to regulate their emotions and writing performance through relaxation thought replacement and learning strategy use*, New York, 61(4a): 1291, Dissertação disponível na Psycinfo.

Linhares, M. B. M. (1998). Atendimento psicopedagógico de crianças em serviço especializado de psicologia infantil na área da Saúde – uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicopedagogia*, 17, 30-36.

Lopes da Silva, A., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Maddux, J.E., Brawley, L. & Boykin, A. (1995). Self-efficacy and healthy behavior: Prevention, promotion and detection. En J. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application* (pp. 173-202). New York: Plenum Press.

Maia, A. C. B. & Fonseca, M. L. (2002). Quociente De Inteligência E Aquisição De Leitura: Um Estudo Correlacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(2), 261-270.

Manzini, C. H. & Martinelli, S. C. (2005). Construção de uma escala de motivação escolar para alunos do ensino fundamental. *Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Gramado, RS.

Martinelli, S. C. (2006). Escala de motivação escolar intrínseca e extrínseca (EMIME). *Mimeografada*.

Martinelli, S. C. & Borges, T. P. (2006). Desempenho acadêmico e integridade do ego. *Psic*, 7 (1), 49-58.

Mayer, L. R. N. & Koller, S. H. (2000) Percepção de controle sobre o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza. *Psicologia escolar e educacional*, 4 (1), 283-295.

Mc Whaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 311-329.

Medeiros, J. & Teixeira, S. A. (2000). Ensino de leitura e escrita através do pareamento com o modelo e seus efeitos sobre medidas de inteligência. *Estudo em Psicologia*, 5(1). 181-214.

Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, E. M. & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.

Morgan, V. L. & Jinks, J. L. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: an inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-229.

Multon, K., Brown, S. & Lent, R. (1991). Relation of Self Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.

Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP.

Noronha, A. P. P., Primi, R. , & Alchieri, J. C. (2004). Parâmetros Psicométricos: uma análise de testes Psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24(4), 23-28.

Nunes, A. N. A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 6, 139-154.

Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. (2004). Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.

Pacheco, L. M. B. (2003). Diagnóstico de escolares: Aspectos acadêmicos e psicossociais. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais, XXXIII Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 212).

Pajares, F. (1996). *Currents directions in self-efficacy research*. Paper presentado en la reunión anual de la AERA (American Educational Research Association), New York.

Pajares, F (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. En: *Reading & Writing Quarterly*, 19: 1397158.

Pajares, F; Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation?. *Contemporary educational psychology*, 26, 366- 38.

Pintrich, P. R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), pp33-50.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.R., Garcia, T & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.

Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.

Pozo, J. I. (1998). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 3a edição, Porto Alegre, Artes Médicas,

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16 (3), 165-185.

Rios, E. R. C.(2005). *Intervenção por meio de ensino de estratégias de aprendizagem contribuições para a produção de textos*. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas Faculdade de Educação.

Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education* (pp. 16-31). New York: Academic Press.

Ryan, R. M.; Connell, J. P.; Grolnick, W.S. (1992). When achievement is not intrinsically motivated: A theory of internalization and self-regulation in school. In A. Boggiano & T. Pittman (eds.), *Achievement motivation: A social-developmental perspective* (pp. 167-188). Cambridge: Cambridge University Press.

Sá, I. (1998). O desenvolvimento das orientações motivacionais em estudantes dos 2 e 3 ciclos do ensino básico. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 33, 158-182.

Sá, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. In A. Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. V Simão. *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Psicologia em Estudos*, 11(1).

Saresp (2007). Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), www.educacao.sp.gov.br.

Schiavoni, A. & Martinelli, S. C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação (Curitiba)*, 9, 311-319.

Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 79, 93-105.

Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and academic achievement: Theory, research, and practice* .pp. 83-110. NY: Springer Verlag.

Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum.

Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359- 382.

Schunk, D. H., & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning, self-efficacy enhancing interventions. In. M. Boekaerts, P., Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulation of learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 125-151). NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Schweinle, A; Turner, J. C.& Meyer, D. K.(2002) *Motivational and Affective Quality of Students Experiences*. Mathematics Classrooms. Reports Research; Speeches/Meeting Papers.

Silva, S. S. & Fleith, D. S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional* 9(2), 235-245.

Sisto, F. F., Burochovitch, E., Brenelli, R., Fini, L., Martinelli, S. C. & Urquijo (2001) A integridade do ego e o desempenho na escrita. In: *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.

Soares, J. F. (2007) Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Caderno Pesquisa*, 37 (130). São Paulo Jan./Apr.

Spinath, B. (2005). Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue. *Learning and Instruction*, 15, 85-86.

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

Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.

Veiga Simão, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation, Vol 1. Student motivation* (pp. 85-98). San Diego, CA: Academic Press.

Wigfield, A., Eccles, J., & Pintrich, P (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp.148-185). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-410.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & J. Zimmerman (Eds.), *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications*.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). NY: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching of Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary educational psychologist*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives* (pp.1-37). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845- 862.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.

Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective: *Contemporary Educational Psychology*, 22

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: *Desempenho escolar e sua relação com a autoeficácia e a motivação, em escolares do ensino fundamental.*

A pesquisadora, *Adriana De Grecci Sassi* está realizando um estudo sob a orientação da Profª Drª Selma Cássia Martinelli, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para avaliar as relações entre rendimento acadêmico, motivação e autoeficácia, em estudantes do ensino fundamental, a fim de que se possa conhecer melhor a influência dessas variáveis no desempenho escolar de crianças.

Segundo os critérios do projeto, seu filho(a) está sendo convidado a participar de um estudo, que constará de dois encontros, com duração prevista de 30 minutos cada, a ser realizado durante o intervalo entre as aulas. Os procedimentos constarão de atividades de leitura, escrita e raciocínio matemático, bem como o preenchimento de dois questionários referentes à motivação e autoeficácia. A participação do seu filho(a) não é obrigatória e ele poderá sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isto acarrete algum tipo de transtorno ou constrangimento e sem prejuízo físico, mental ou moral para a criança.

Esta avaliação é gratuita e as informações serão mantidas em sigilo, sendo que os dados obtidos serão utilizados apenas com fins acadêmico-científicos, com a preservação da identidade dos participantes. Os resultados serão comunicados à escola e/ou pais.

Eu, _____, RG _____, responsável pelo menor _____, residente à rua _____, n.º _____, bairro _____, cidade _____, CEP _____, fone (____) _____, declaro que li e entendi o conteúdo das informações prestadas e assumo a concordância da participação de meu filho na proposta de pesquisa mencionada.

Responsável pelo aluno

Campinas, de 2007

Agradeço sua atenção e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Telefone para contato (019) 32438692 (Adriana) E-mail a.sassi@uol.com.br

Comitê de Ética Faculdade de Ciências Médicas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111
Telefone 35219836 - E-mail: cep@fcm.unicamp.br