

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

A MOTIVAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO:  
METAS DE REALIZAÇÃO, ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE E AUTOCONCEITO

MELISSA PICCHI ZAMBON

SÃO CARLOS

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**A MOTIVAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM BAIXO RENDIMENTO ACADÊMICO:  
METAS DE REALIZAÇÃO, ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE E AUTOCONCEITO**

**MELISSA PICCHI ZAMBON**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial

**Orientadora:** Dra. Tânia Maria Santana de Rose

**SÃO CARLOS**

**2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

Z24ma

Zambon, Melissa Picchi.

Motivação de alunos: relações entre desempenho acadêmico, metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico / Melissa Picchi Zambon. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

107 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Aprendizagem lenta. 2. Fracasso escolar. 3. Motivação na educação. 4. Rendimento escolar. I. Título.

CDD: 371.926 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora da Dissertação de **Melissa Picchi Zambon**

Profa. Dra. Aline Maria Medeiros Rodrigues Reali  
(UFSCar)

Ass. Aline Maria Medeiros Rodrigues Reali

Profa. Dra. Evely Boruchovitch  
(UNICAMP)

Ass. Evely Boruchovitch

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose  
(UFSCar)

Ass. Tânia Maria Santana de Rose

Dedico este trabalho à minha mãe,

Lílian Maria Picchi Zambon

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Tânia Maria Santana de Rose pela orientação dedicada, pelos inúmeros aprendizados, pelo carinho e pela amizade.

A CAPES pela bolsa concedida.

Aos Professores Aline Reali, Mirella Lopez Martini, Almir Del Prette e Evely Boruchovitch pelas valiosas sugestões por ocasião do Exame de Qualificação e da Defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pelos ensinamentos e pelas sugestões ao meu trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, em especial, ao Avelino, à Elza e à Sueli pela disponibilidade e paciência sempre que precisei.

À Tânia Duque, pela constante disposição em ajudar nos diversos momentos do trabalho, à Priscila Cabau, Ludmila Peixoto e Gisele Trevisan pela ajuda na coleta dos dados e ao Thiago Magalhães pela inestimável colaboração na análise dos dados.

Às amigas Luciana Luizzi, Juliana Picado, Ana Paula da Silva e Aline Abdelnur pelo incentivo e pelo apoio incondicional nos momentos difíceis.

À minha avó Ignez, por acreditar em mim e pela prontidão e carinho em me ajudar em tudo o que eu precisei.

Ao meu pai Ernesto, aos meus irmãos Daniel, Andréa e Rafael, aos meus tios Rita e Albis, às minhas queridas tias Lutétia e Analena, aos meus primos Ana Paula, Rodrigo e Juliana, pelo amor e pelo incentivo incondicional.

Ao meu noivo, Dennis, pelo amor, apoio e compreensão durante toda minha trajetória, sem os quais eu jamais teria chegado até aqui.

À Deus, por colocar em meu caminho todas essas pessoas maravilhosas e por todas as dádivas que me permitiram fazer aquilo que mais gosto.

## RESUMO

No Brasil, muitos dados indicam as dificuldades escolares encontradas pelos alunos, principalmente no ensino público. A análise dos fatores motivacionais mostra-se uma alternativa promissora para o entendimento do baixo aproveitamento acadêmico. A motivação pode ser entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo e garantem a permanência no mesmo. Pesquisas recentes têm focalizado os efeitos mediadores na motivação das crenças dos alunos quanto à própria capacidade para realizar as atividades escolares (crenças de auto-eficácia e autoconceito) e das razões e propósitos dos alunos para se engajarem em atividades acadêmicas (as atribuições e crenças de autocontrole, níveis de interesse e motivação intrínseca, valores e metas de realização). O presente estudo enfocou as metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito dos alunos. As principais metas de realização são a meta aprender e a meta performance: a primeira tem sido associada a resultados cognitivos, motivacionais, afetivos e comportamentais positivos, já a meta performance tem sido vinculada a resultados menos adaptativos. Da mesma forma, têm sido estudados os efeitos na motivação das atribuições de causalidade (percepções de um indivíduo sobre as causas de seus sucessos e fracassos) e do autoconceito (conjunto de representações que a pessoa tem de si). Um padrão atribucional adaptativo é aquele em que o sucesso é atribuído à capacidade e esforço e o fracasso atribuído à falta de esforço. Quanto ao autoconceito, o aluno que desenvolve uma percepção positiva de sua capacidade acadêmica tem altas expectativas quanto ao seu desempenho e um maior engajamento cognitivo nas tarefas. A literatura evidencia que alunos com baixo desempenho acadêmico apresentam padrões motivacionais menos adaptativos, o que pode ter um impacto severo nos comportamentos de desempenho, afetando sua aprendizagem. De forma a oferecer uma contribuição para o entendimento do baixo desempenho acadêmico no contexto brasileiro, o presente estudo teve como objetivos: a) comparar as metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico de alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries com desempenho baixo, médio e alto na disciplina de Português; b) identificar as relações entre o desempenho acadêmico e as três variáveis motivacionais investigadas e c) identificar como estas variáveis se relacionam. Participaram do estudo 42 alunos com desempenho acadêmico baixo, 65 alunos com desempenho acadêmico médio e 52 com desempenho acadêmico alto, com idade entre 12 e 15 anos, cursando uma escola pública. Os instrumentos utilizados foram: Escala de Metas Pessoais dos Alunos, Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos e as escalas acadêmicas (Português, Matemática e escolar geral) do SDQ-II (*Self-Description Questionnaire*). Para a análise dos dados foi realizado o Teste ANOVA e a Correlação de Pearson ( $p < 0,05$ ). Foram encontradas diferenças entre o grupo com o baixo desempenho e com alto desempenho em relação à meta aprender, atribuição para o sucesso à capacidade, esforço e causas externas, atribuição do fracasso à capacidade e autoconceito escolar geral, em Português e Matemática. O desempenho acadêmico dos alunos mostrou-se correlacionado positivamente à meta aprender, à atribuição do sucesso à capacidade e ao esforço e às três áreas do autoconceito e negativamente correlacionado à atribuição do sucesso a causas externas e do fracasso à capacidade. Os resultados do presente estudo corroboram os achados da literatura, uma vez que as características motivacionais se mostraram menos adaptativas entre alunos com baixo desempenho e mais adaptativas entre alunos com desempenho alto. Além disso este estudo ofereceu contribuições metodológicas e resultados que podem ser referência para estudos posteriores.

## ABSTRACT

In Brazil, many data indicate the school difficulties found by the students, mainly in the public teaching. The analysis of the factors motivacionais has shown a promising alternative for the understanding of the low academic achievement. The motivation can be understood as a variety of psychological processes that lead to a choice, stimulate and begin a behavior directed toward an objective, which guarantee the permanence in the same. The recent researches has been focusing the effects mediators in the motivation of the students' beliefs related to the own capacity to accomplish the school activities (beliefs about self-efficacy and self-concept) and the reasons and the students' purposes to engage in academic activities (the attributions and self-control beliefs, levels of interest and intrinsic motivation, values and achievement goals). The present study focused the students' achievement goals, causality attributions and self-concept. The main achievement goals are learning and performance: the first has been associated to positive cognitive, motivational, affective and behavioral outcomes, and performance goal has been linked to less adaptive outcomes. In the same way the effects in the motivation of the attributions (individual's perceptions on the causes of his successes and failures) and of the self-concept (set of representations that the person has of itself) has been studied. An adaptive attributional pattern is that in which the success is related to the ability and effort and the failure attributed to the lack of effort. Related to self-concept, student that develops a positive perception of his academic ability has high expectations for his performance and shows a larger cognitive engagement in the academic tasks. The literature evidences that students with low academic performance less adaptive motivational patterns, which can have a severe impact in the performance behaviors, affecting their learning. In order to offer a contribution for the understanding of the low academic performance in the Brazilian context, the present study had as objectives: the) to compare the achievement goals, attributions and self-concept of students in 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades with acting low, medium and high performance in Portuguese; b) to identify the relations among the academic performance and these three variables and c) to identify how these motivational variable are linked. Participated in the study 42 students with low academic performance, 65 students with medium academic performance and 52 with high academic performance, between 12 and 15 years, studying in a public school. The instruments used were: Scale of Personal Goals of the Students, Scale of Attribution of Causality for Activities of Reading and Writing of Texts and the academic scales of SDQ-II (Self-Description Questionnaire). For the analysis of the data ANOVA test and the Pearson Correlation were accomplished ( $p < 0,05$ ). Differences were found among the group with low academic in Portuguese and with high academic performance related to the learning goal, attribution for the success to the capacity, effort and external causes, attribution of the failure to the capacity and general school, Portuguese and Mathematics self-concept. The academic performance of the students presented as positively correlated to the learning goal, to the attribution of the success to the capacity and the effort and to the three areas of the self-concept, negatively correlated negatively to the attribution of the success to external cause and of the failure to the capacity. The results of the present study corroborate the discoveries of the literature, once the characteristics motivacionais characteristics were less adaptive among students with low performance and more adaptive among students with high performance. This research has given a group of data on some motivational characteristics, which were considered relevant once they were obtained through widely used instruments in recent international researches, offering methodological contributions and results that can be reference for subsequent studies.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela n°</b>		<b>Página</b>
1	Porcentagem de alunos de cada grupo de desempenho em função da série, idade e gênero .....	36
2	Grau de instrução do chefe da família para os diferentes níveis de desempenho .....	37
3	Classe econômica e renda média familiar a qual pertence os alunos dos diferentes níveis de desempenho.....	37
4	Média, desvio padrão (dp), valor de F e nível de significância estatística dos escores médios nos itens para as metas de orientação pessoal apresentados pelos grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto.....	48
5	Nível de significância estatística da diferença dos escores médios nos itens para as metas de realização obtidos pelos diferentes grupos de desempenho.....	49
6	Valor do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), nível de significância estatística (p) e comparação das respostas para os itens da Escala de Metas de Orientação Pessoal que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho baixo, médio e alto.....	50
7	Média, desvio padrão (dp), valor de F e nível de significância estatística dos escores médios nos itens dos diferentes grupos de desempenho acadêmico para as atribuições de causalidade nas situações de sucesso e fracasso.....	52
8	Nível de significância estatística da diferença dos escores médios nos itens para as atribuições de causalidade nas situações de sucesso entre os diferentes grupos de desempenho.....	53
9	Nível de significância estatística da diferença dos escores médios nos itens para as atribuições de causalidade nas situações de fracasso entre os diferentes grupos de desempenho.....	54

<b>Tabela nº</b>	<b>Página</b>
10	Valor do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), nível de significância estatística (p) e comparação das respostas “maioria verdadeiro” e “verdadeiro” para os itens referentes à atribuição de causalidade que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho baixo, médio e alto..... 55
11	Média, desvio padrão (dp), valor de F e nível de significância estatística dos escores médios nos itens dos diferentes grupos de desempenho acadêmico para as áreas do autoconceito..... 58
12	Nível de significância estatística da diferença dos escores médios nos itens para as áreas do autoconceito apresentados pelos diferentes grupos de desempenho..... 59
13	Valor do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), nível de significância estatística (p) e comparação das respostas para os itens do SDQ-II que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho baixo, médio e alto..... 61
14	Coefficiente de correlação dos valores relativos ao desempenho e escores médios nos itens das sub-escalas referentes as metas de realização, atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso e áreas do autoconceito..... 65

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. OBJETIVOS.....	31
3. MÉTODO.....	33
Participantes.....	34
Local e Instrumentos.....	38
Procedimento.....	42
Tratamento e análise dos dados.....	44
4. RESULTADOS.....	46
Resultados referentes às metas de realização pessoais.....	47
Resultados referentes às atribuições de causalidade.....	51
Resultados referentes ao autoconceito.....	57
Correlação entre os construtos motivacionais.....	64
5. DISCUSSÃO.....	68
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
7. ANEXOS.....	92
Anexo A.....	92
Anexo B.....	95
Anexo C.....	99
Anexo D.....	102
Anexo E.....	104
Anexo F.....	106

# **1. Introdução**

No Brasil, muitos dados indicam as dificuldades escolares vivenciadas por parcela significativa dos alunos, principalmente no ensino público: distorções entre série e idade, períodos prolongados para se completar o Ensino Fundamental, altos índices de evasão escolar e desempenho acadêmico aquém do esperado.

Atualmente, existe uma tendência a explicar o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem a partir das relações e condições que o aluno vivencia na escola e na sala de aula. O sucesso acadêmico, diferentemente do que se pensava anos atrás, não é resultado exclusivamente da capacidade intelectual. Ele depende de uma série de fatores psicológicos como a capacidade cognitiva, o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, as crenças e atitudes relativas à escola, as autopercepções sobre as próprias capacidades acadêmicas e a motivação (Boruchovitch, 1994; Henderson & Dweck, 1997).

A análise dos fatores motivacionais tem se mostrado uma alternativa promissora para o entendimento do baixo aproveitamento acadêmico e dos problemas de aprendizagem, uma vez que leva em consideração o contexto no qual o indivíduo está inserido, bem como aspectos sua história pessoal (Henderson & Dweck, 1997). O presente estudo investigou as características motivacionais de alunos com diferentes níveis de desempenho acadêmico e as relações entre os diferentes construtos motivacionais.

### **Motivação de alunos**

Nos anos 80 e 90, psicólogos e educadores apresentaram um acentuado e renovado interesse por questões relativas a motivação acadêmica. Atualmente, a motivação vêm sendo um dos principais temas de pesquisa no contexto de ensino-aprendizagem (Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 2003).

Três tendências podem ser evidenciadas na pesquisa recente sobre a motivação de alunos: o predomínio de uma abordagem sócio-cognitiva norteando as questões de pesquisa, a consolidação de uma sólida base empírica sobre o papel exercido por fatores motivacionais de natureza cognitiva e a geração de um considerável conhecimento empírico sobre como as práticas instrucionais afetam a motivação dos alunos (Maehr & Meyer, 1997; Pintrich, 1991; Weiner, 1990).

Nas pesquisas atuais observa-se um decréscimo na ênfase exclusiva dada a influência das recompensas na determinação da motivação e uma acentuada atenção aos efeitos mediadores das expectativas e dos valores dos alunos sobre a motivação. Mais especificamente, têm sido examinados os efeitos mediadores de um conjunto de diferentes crenças associadas com expectativas tais como percepções da capacidade da pessoa, percepções do controle da pessoa em relação aos resultados da realização e percepções das causas de tais resultados (Graham & Weiner, 1996; Pintrich, 1991).

Além disso, como já foi dito anteriormente, as teorias e pesquisas recentes sobre motivação estão embasadas em uma perspectiva sócio-cognitiva. Segundo esta perspectiva, as crenças e cognições dos indivíduos são influenciadas pelo ambiente, de tal forma que os fatores contextuais, como a estrutura da sala de aula, a escola e a cultura, exercem um papel importante na motivação dos alunos. Isto traz implicações importantes do ponto de vista educacional, uma vez que se apóia no pressuposto de que a motivação não é uma característica estável do aluno, mas que tem como base as crenças dos alunos que podem ser fortemente influenciadas pelo o que o professor faz e como estrutura a sala de aula. (Pintrich, 2003).

motivação tem sido entendida como uma variedade de processos psicológicos que levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo, como o de prestar atenção ou fazer determinada tarefa. Além disso, ela garante a persistência

destes comportamentos, visto que surge no percurso obstáculos e fracassos, bem como outros motivos concorrentes que podem levar a pessoa a interromper o curso da ação (Bzuneck, 2001a; Henderson & Dweck, 1990; Pintrich & Schunk, 2002).

A motivação afeta tanto novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Ela pode influenciar o que, quando e como se aprende (Pintrich & Schunk, 2002).

Os alunos que estão motivados a aprender engajam-se ativamente em atividades que acreditam que os ajudarão a aprender, como prestar atenção cuidadosamente nas instruções, organizar e rever mentalmente o material a ser aprendido, tomando notas para facilitar o estudo subsequente, checando seu nível de entendimento e pedindo ajuda quando não entendem o material. Estes alunos também se caracterizam por apresentarem envolvimento em tarefas desafiadoras, intenso esforço associado a uso de estratégias de solução de problemas ativas, persistência frente às dificuldades, foco no desenvolvimento das habilidades de entendimento e domínio, além de apresentarem entusiasmo, otimismo, prazer e orgulho na realização das tarefas acadêmicas. Estas atividades, em seu conjunto, aumentam o aprendizado e, conseqüentemente, resultam em um desempenho bem sucedido (Bzuneck, 2001b; Pintrich & Schunk, 2002).

Ao contrário, alunos desmotivados a aprender estão menos dispostos a serem sistemáticos em seus esforços para aprender. Eles têm maior probabilidade de ficarem desatentos durante a tarefa e de não organizarem ou ensaiar o material estudado, podem não tomar notas ou fazê-lo de forma não sistemática. Estes alunos podem não monitorar seu nível de entendimento ou pedir por ajuda quando não entendem o que está sendo ensinado. Além disso, os alunos que não são motivados caracterizam-se por serem passivos, exercerem pouco esforço e desistirem facilmente das tarefas. O foco destes alunos são as razões extrínsecas a

tarefa tais como evitar punições ou obter alguma recompensa não relacionada a tarefa em si. Eles não apreciam as tarefas acadêmicas e as evitam o quanto podem (Bzuneck, 2001b; Pintrich & Schunk, 2002). Mais uma vez, as características apresentadas por estes alunos provavelmente os levarão a apresentar níveis mais baixos de desempenho.

Um ponto chave é que se pode estabelecer uma relação recíproca entre motivação, aprendizagem e desempenho, ou seja, a motivação influencia a aprendizagem e desempenho e o que os alunos fazem e aprendem influencia sua motivação (Pintrich & Schunk, 2002). Desta forma, problemas motivacionais podem ser entendidos ora como causa, ora como consequência do baixo desempenho.

A motivação pode ser analisada sob dois enfoques: o quantitativo e o qualitativo. No que diz respeito à análise quantitativa, a motivação pode ser mais ou menos intensa. A ausência, ou baixos níveis de motivação, quando frequentes, são indesejáveis em sala de aula, uma vez que alunos que os apresentam tendem a não persistir nas atividades ou nem ao menos iniciá-las, mostrando apatia às tarefas escolares (Bzuneck, 2001a).

Por outro lado, altos níveis de motivação não necessariamente estarão relacionados a um melhor desempenho, uma vez que a relação nível motivacional - desempenho não é linear. O desempenho será melhor quando a motivação alcançar um nível médio e decrescerá quando ela for mais baixa ou mais alta. Níveis motivacionais muito elevados também podem ser vistos como um problema, uma vez que levam rapidamente ao cansaço e ao surgimento de um alto nível de ansiedade, o que vem a prejudicar o processamento cognitivo, prejudicando o desempenho acadêmico e a aprendizagem. (Bzuneck, 2001a).

A análise qualitativa da motivação implica na existência de padrões de motivação menos adaptativos e eficazes que outros. Os alunos com distorções na qualidade da motivação apresentam razões para a aplicação do esforço e energia que não os direciona a aprender, mas

a outros objetivos como terminar rapidamente a tarefa, tirar notas, não parecerem incompetentes ou serem vistos como os melhores da classe. Estas distorções frequentemente são acompanhadas por emoções negativas como medo do fracasso, altos níveis de ansiedade, frustração e irritação, o que contribui para uma diminuição na qualidade das atividades acadêmicas (Bzuneck, 2001a).

Um dos indicadores da presença ou não de uma motivação positiva e adaptada tem sido a análise de como o aluno se engaja nas tarefas acadêmicas, nos tipos de estratégias metacognitivas e ativas usadas por ele para realizar a tarefa, compreender e ter uma abordagem mais aprofundada do material e da tarefa. Verifica-se se os alunos escolhem ou não estratégias metacognitivas tais com monitorar seu progresso ou checar sua compreensão (fazer perguntas a si mesmo sobre o sentido do que está fazendo, explorar diferentes maneiras de realizar a tarefa, rever o material não entendido) e estratégias ativas (sumarizar, tomar notas) que o auxiliam a integrar e conectar as novas informações presentes na tarefa com o seu conhecimento prévio (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988).

Além das características do engajamento cognitivo, outros índices de motivação são esforço, persistência e desempenho. O esforço refere-se ao esforço cognitivo necessário quando se aprende novas habilidades e está relacionado ao uso das estratégias cognitivas já referidas. A persistência, ou tempo gasto na tarefa, é um outro índice de motivação. Muito do que é aprendido leva tempo e o sucesso pode não ser prontamente experienciado. Deste modo, alunos motivados tendem a persistir na tarefa, especialmente quando se deparam com dificuldades. Por fim, o desempenho pode ser visto como um índice indireto de motivação. Alunos que utilizam estratégias metacognitivas e ativas, despendem esforço e persistem estão mais propensos a se desempenhar em um nível superior. (Pintrich & Schunk, 2002).

Como já foi dito, a motivação escolar vem sendo o foco de inúmeros estudos, todavia, a pesquisa nesta área parece difusa e fragmentada, sendo que no momento atual, a área de motivação acadêmica não conta com uma única teoria que articule os construtos motivacionais relevantes (Bzuneck, 2001a; Pintrich, 2003).

Em sua revisão de pesquisas sobre motivação no contexto ensino-aprendizagem, Pintrich (2003) levantou os conhecimentos sobre motivação dos alunos mais comumente aceitos e embasados empiricamente. Ao tratar da questão sobre o que motiva os alunos em sala de aula, o autor levantou cinco famílias básicas de construtos sócio-cognitivos que vêm sendo amplamente estudados. Estes construtos se caracterizam por serem específicos ao domínio e à situação e por estarem relacionados às crenças que os alunos apresentam sobre desempenho, sobre a sala de aula e sobre a escola em geral.

Segundo o já referido autor, o que motiva os alunos são: senso de auto-eficácia e percepções de competências adaptativas (alunos que acreditam que são capazes de se desempenhar bem tendem se esforçarem, persistirem mais e se desempenharem melhor), atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso e crenças de controle adaptativas (isto é, alunos que acreditam que têm controle pessoal sobre os resultados acadêmicos tendem a se desempenharem melhor), altos níveis de interesse e motivação intrínseca (o interesse por assuntos ou por determinadas tarefas acadêmicas, bem como uma motivação independente de fatores externos aumentam a satisfação e o envolvimento com as atividades escolares e está associado a melhores desempenhos), altos níveis de valor em relação às tarefas acadêmicas (a importância que os alunos dão as tarefas pode levar a um maior engajamento e a escolhas futuras por elas) e metas de orientação, ou seja, o aluno que tem como meta aprender tende a apresentar uma série de resultados motivacionais, cognitivos e afetivos favoráveis a aprendizagem (Pintrich, 2003).

O foco do presente estudo foram as metas de orientação, as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso e as autopercepções de capacidade, mais especificamente, o autoconceito. Estes construtos serão explorados a seguir, de forma a descrever suas relações com o desempenho acadêmico e com a aprendizagem.

### **Metas de Realização**

A Teoria de Metas de Realização foi desenvolvida por psicólogos da área do desenvolvimento, motivação e educação a partir dos anos 80 com o propósito de explicar o comportamento de desempenho no contexto acadêmico. Atualmente as metas de orientação ou metas de realização vêm sendo a área da motivação mais estudada, o que é devido em parte ao fato de ter sido testada amplamente por estudos realizados em contextos experimentais ou de sala de aula com crianças e adultos desempenhando uma série de atividades de aprendizagem e em parte à sua aplicabilidade direta à sala de aula e à motivação dos alunos (Pintrich & Schunk, 2002).

As metas de realização envolvem os propósitos que um indivíduo espera alcançar, o que é considerado um dos mais fortes motivadores do comportamento humano. No entanto, mais do que como um objetivo a ser alcançado, as metas de realização podem ser entendidas como um conjunto de componentes ou mediadores cognitivos. Cada meta pode ser considerada como uma espécie de programa mental composto de processos específicos, pensamentos, propósitos, percepções, crenças atribuições e conceitos que levam a resultados cognitivos, afetivos e comportamentais (Bzuneck, 2001b). Segundo Ames (1992, p. 261) uma meta de realização

“diz respeito à proposta de comportamento de realização. Ela define um padrão integrado de crenças, atribuições e afetos que produzem as intenções do comportamento (...), é representada por diferentes formas de aproximação, engajamento e resposta aos tipos de atividades de desempenho.”

As metas mais amplamente estudadas têm sido a meta aprender, também mencionada como envolvimento na tarefa ou meta domínio e a meta performance, também conhecida como envolvimento do ego (Bzuneck, 2001b). Elas diferem em termos de se a aprendizagem é percebida e valorizada como um fim em si mesma ou se ela é vista como um meio para alcançar algo externo a tarefa tal como obter aprovação social, demonstrar superioridade ou evitar avaliação negativa por parte dos outros (Ames, 1992; Pintrich & Schunk, 2002).

Uma vez que as metas de realização vêm sendo o construto motivacional mais estudado nos últimos quinze anos, uma ampla gama de pesquisas dá suporte para relações entre as metas de realização e diversos resultados motivacionais, cognitivos, comportamentais e afetivos (Pintrich, 2003).

Para os alunos que adotam a meta aprender, o sucesso é definido como aperfeiçoamento das próprias capacidades, progresso, domínio, criatividade, inovação e aprendizagem. Para aqueles que adotam a meta performance, o sucesso é visto como obtenção de notas altas, melhor performance do que os colegas e melhor desempenho em avaliações (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich & Schunk, 2002).

Os alunos que adotam a meta aprender valorizam o esforço e a tentativa de realização de tarefas desafiadoras, sendo que suas razões para se esforçar são intrínsecas e baseadas no significado que a atividade tem para eles. Por outro lado, alunos com meta performance valorizam evitar o fracasso, esforçando-se para demonstrar aos outros o próprio valor (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Pintrich & Schunk, 2002).

Os indivíduos que adotam a meta aprender se auto-avaliam em termos de critérios absolutos e na evidência do próprio progresso. Os que adotam a meta performance se avaliam a partir de normas e de comparação social com os outros. Desta forma, para aqueles que adotam o primeiro tipo de meta, o erro é considerado como informacional, fazendo parte da aprendizagem. Para os indivíduos com a meta performance, o erro é percebido como fracasso, sendo uma evidência de sua falta de capacidade e valor (Ames & Archer, 1988; Pintrich & Schunk, 2002).

Quanto aos sentimentos relacionados aos diferentes tipos de metas, os indivíduos que adotam a meta aprender sentem orgulho e satisfação quanto ao sucesso decorrente de esforço, sentem-se culpados quanto à falta de esforço, apresentam atitudes positivas quanto à aprendizagem e um interesse intrínseco em aprender. Os estudantes com meta performance sentem um afeto negativo seguindo o fracasso (Pintrich & Schunk, 2002).

Alunos com a meta aprender fazem uso sistemático de estratégias de aprendizagem mais efetivas, tais como estratégias metacognitivas e ativas, bem como estratégias autorreguladoras, incluindo planejamento, consciência e automonitoramento. A meta performance está relacionada a estratégias de aprendizagem mais superficiais, que possibilitam ao aluno concluir a tarefa, mas que não necessariamente contribuem para o entendimento da mesma. Por outro lado, o interesse do aluno focalizado em parecer capaz para si e para os outros está associado ao relato de uso de estratégias superficiais (Ames & Archer, 1988; Greene & Miller, 1996; Pintrich & Schunk, 2002).

Greene e Miller (1996) ao investigarem a relação entre as metas de orientação e o engajamento cognitivo de alunos universitários encontraram que a meta aprender foi positivamente correlacionada com relatos de engajamento cognitivo profundo durante o preparo para a realização de uma prova. O engajamento cognitivo profundo, por sua vez, foi

positivamente correlacionado ao desempenho acadêmico dos alunos. Por outro lado, a meta performance foi relacionada positivamente às estratégias de processamento superficiais, que foram negativamente relacionadas ao desempenho.

A meta aprender está relacionada à escolha de tarefas pessoalmente mais desafiadoras, maior exposição a riscos, melhor receptividade a novas tarefas e maior disposição a procurar ajuda adaptativa. Ao contrário, alunos com meta performance escolhem tarefas mais fáceis, apresentam menor disposição a assumir riscos e tentar novas tarefas e são mais relutantes em procurar ajuda (Pintrich & Schunk, 2002).

Ao investigar a influência dos diferentes tipos de metas de realização sobre alguns resultados motivacionais entre adolescentes de 13 e 14 anos, Wolters (2004) encontrou que os alunos que apresentaram a meta aprender no contexto da disciplina de Matemática relataram que adiavam menos freqüentemente a realização das atividades em suas aulas de Matemática e que teriam aulas adicionais de matemática voluntariamente no futuro. Por outro lado, os alunos que apresentaram a meta performance evitação relataram um padrão de não-engajamento em tarefas desafiadoras, além de relatar mais freqüentemente que adiavam começar as atividades de Matemática, que desistiam quando a tarefa se tornava difícil e que estavam pouco interessados em terem mais aulas desta disciplina no futuro.

Assim, pode-se concluir que a adoção da meta aprender está associada a condições que facilitam a aprendizagem e, conseqüentemente, relaciona-se a um melhor desempenho acadêmico, por isso é considerada uma meta de realização adaptativa. Por outro lado, a meta performance associa-se a fatores que podem dificultar a aprendizagem, o que pode levar a um baixo desempenho acadêmico e por esta razão é considerada uma meta não adaptativa.

Mais recentemente, a meta performance foi subdividida em meta performance aproximação e meta performance evitação. Essa diferenciação ocorre por que em situações

similares os comportamentos apresentados por alunos que utilizam a meta performance podem ser muito distintos (Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan, Anderman, Anderman & Roeser, 1998).

Os alunos que adotam a meta performance aproximação têm como objetivo se desempenhar de forma superior aos outros e mostrar maior capacidade. Os alunos que adotam a meta performance evitação têm como foco evitar a demonstração de baixa capacidade ou parecerem inferiores em relação aos outros (Pintrich & Schunk, 2002; Pintrich, 2003).

Como já foi tratado, um grande corpo de pesquisas apóia que a meta aprender está relacionada a resultados facilitadores da aprendizagem, portanto é considerada adaptativa e que a meta performance associa-se a resultados que não contribuem para a aprendizagem, portanto, é tida como não adaptativa. No entanto, recentemente, alguns autores vêm apoiando a perspectiva das metas múltiplas, que defende que tanto a meta aprender, quanto a meta performance aproximação podem se relacionar a resultados favoráveis à aprendizagem dependendo do indivíduo que a adota e das demandas do contexto (Pintrich, 2003; Barron & Harackiewicz; 2001).

Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot e Thrash (2002) ao revisarem diversas pesquisas que investigavam as metas de realização entre estudantes universitários verificaram que, em alguns casos, a meta performance aproximação relacionava-se positivamente ao desempenho dos alunos, enquanto que a meta aprender relacionava-se positivamente ao interesse por disciplinas ou tarefas acadêmicas.

No Brasil, Cardoso e Bzuneck (2004) ao investigarem as metas de realização de estudantes universitários brasileiros utilizando uma adaptação do instrumento de Midgley et al., 1998 encontraram que os alunos apresentavam os quatro tipos de metas de realização investigadas (aprender, ego-aproximação, ego-evitação e evitação do trabalho) ao mesmo

tempo, embora em gradações diferentes. Também foi verificado na pesquisa que o uso de estratégias de aprendizagem (tais como organização do tempo e autoverificação) se relacionou tanto com a meta aprender, quanto com as metas ego aproximação e ego evitação.

Segundo Harackiewicz et al. (2002) existe um complexo processo que envolve as metas de realização, outros construtos motivacionais, aprendizagem e desempenho. E este processo dificilmente será compreendido com base em que a meta aprender terá sempre resultados positivos e que a meta performance terá sempre resultados negativos. Desta forma, a perspectiva das metas múltiplas oferece uma alternativa de entendimento mais sofisticada para se entender este complexo processo. Apesar de se apresentar como uma alternativa para a análise das metas de realização e sua interação com alguns resultados motivacionais, a perspectiva das metas múltiplas ainda conta com poucas pesquisas que lhe forneçam suporte (Pintrich, 2003).

Além de sua importância por influenciar outras variáveis motivacionais e resultados cognitivos, afetivos e comportamentais já mencionados, o conhecimento das metas de realização tem uma aplicabilidade direta para o trabalho do professor em sala de aula, na medida em que elas são maleáveis e dependentes de como a aula é organizada e estruturada pelo professor (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996).

Diversos estudos têm comprovado que algumas características da estrutura de sala de aula, tais como tarefas, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo se relacionam a diferentes metas de realização (Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991; Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996).

Como já foi dito, a meta aprender relaciona-se à valorização do esforço, o que ilustra a relação das metas de realização a um outro construto sócio-cognitivo, as atribuições de causalidade, implicando também que a motivação, como um processo complexo, não pode ser

explicada a partir de um único construto. A seguir serão enfocadas as atribuições de causalidade, ressaltando sua importância para se compreender a motivação.

### **Atribuições de causalidade**

A Teoria da Atribuição de Bernard Weiner é a principal teoria motivacional dos últimos trinta anos. De acordo com ela, as interpretações que os indivíduos fazem sobre os próprios resultados de desempenho são mais importantes do que do que as disposições motivacionais e os resultados reais, uma vez que determinam o emprego de esforço subsequente (Eccles & Wigfield, 2002).

As atribuições de causalidade envolvem as explicações ou causas que o aluno atribui ao seu desempenho, seja ele o sucesso ou o fracasso. As teorias de atribuição da motivação partem da premissa de que as pessoas tentam trazer ordem para suas vidas desenvolvendo teorias pessoais sobre o porquê as coisas acontecem da forma que acontecem em suas vidas e na vida dos outros (Graham & Weiner, 1996; Tollefson, 2000).

Weiner (1985) propõe uma teoria atribucional da motivação e da emoção. Esta teoria oferece um esquema, que parte dos fatores antecedentes das atribuições até suas conseqüências e é fundamental para o entendimento de como as atribuições de causalidade vão influenciar na motivação dos alunos.

Na teoria atribucional da motivação e da emoção, a seqüência motivacional é iniciada por um resultado, que o aluno pode interpretar como positivo, ou seja, quando aquilo que ele queria foi alcançado, ou negativo, quando não obteve o que se pretendia. Estes resultados relacionam-se diretamente a alguns sentimentos, como felicidade, seguida do sucesso e tristeza, seguida do fracasso (Weiner, 1985).

Depois da evidência do sucesso ou do fracasso, o aluno passa a buscar o porquê este resultado ocorreu. Esta busca é influenciada por diversos fatores antecedentes. Estes fatores podem ser divididos em duas categorias gerais: os fatores ambientais e os fatores pessoais. Dentre os fatores ambientais estão informações específicas, por exemplo, quando a professora diz que o aluno não se esforçou o suficiente, normas sociais, por exemplo, quanto todos os alunos vão bem em uma prova, e características situacionais, que são algumas pistas ambientais apresentadas aos alunos. Os fatores individuais podem ser esquemas atribucionais, tendências atribucionais, conhecimento prévio e diferenças individuais. Estes fatores envolvem as cognições e crenças que os alunos tem sobre si mesmos ou sobre as atividades a serem realizadas, o que pode influenciar na atribuição (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

O próximo passo, é a decisão da causa do evento ocorrido (sucesso ou fracasso). Existem inúmeras causas às quais um aluno pode atribuir um resultado acadêmico, sendo as mais freqüentes, capacidade, esforço e causas externas, dentre as quais encontram-se facilidade ou dificuldade da tarefa, sorte, humor e ajuda ou impedimento dos outros (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

As causas levantadas pelos alunos podem ser agrupadas a partir de três dimensões básicas, o que trará diferentes conseqüências motivacionais e psicológicas. Estas dimensões são: locus, estabilidade e controlabilidade. A primeira dimensão refere-se à localização da causa como interna ou externa ao indivíduo. A estabilidade remete à imutabilidade da causa através do tempo. A controlabilidade diz respeito à extensão com que a causa está sujeita à interferência do indivíduo. Desta forma, a capacidade pode ser considerada uma atribuição interna, estável e incontrolável, o esforço como uma atribuição interna, instável e controlável e, por fim, as causas externas são externas, instáveis e incontroláveis. É importante ressaltar

que esta classificação das causas em função das dimensões, apesar de ser amplamente utilizada, pode estar sujeita a diferenças culturais, desenvolvimentais, e individuais (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

Como já foi dito, as dimensões causais vão influenciar uma série de resultados afetivos, psicológicos e comportamentais. O *locus da causa* está relacionado a auto-estima e ao orgulho de si mesmo. Atribuições internas nas situações de sucesso associam-se a uma maior auto-estima, já nas situações de fracasso relacionam-se a níveis mais baixos de auto-estima do que atribuições externas (Weiner, 1985).

Um maior número de pesquisas embasa as relações entre a estabilidade da causa e outros resultados. A estabilidade pode influenciar a expectativa de sucesso futuro, ou seja, se o sucesso é atribuído a uma causa estável, espera-se que este resultado se repita, por outro lado, se o fracasso é atribuído a uma causa estável, espera-se que ele volte a ocorrer, o que pode levar a sentimentos de desesperança, ou até mesmo ao desamparo aprendido, que será tratado mais adiante (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

A controlabilidade da causa está relacionada a emoções sociais. O fracasso atribuído a uma causa controlável pode relacionar-se a um sentimento de culpa, por outro lado, quando é atribuído a causas incontroláveis relaciona-se a vergonha. Já o sucesso atribuído a causas controláveis pode levar a sentimentos de orgulho (Weiner, 1985).

Por fim, as crenças de expectativas e emoções relacionadas às diferentes causas vão levar a diferentes resultados motivacionais e, finalmente, a tipos diferentes de comportamentos relacionados à realização das atividades escolares, como escolha, persistência, nível de esforço e desempenho (Pintrich & Schunk, 2002; Weiner, 1985).

Nas situações de sucesso, as atribuições mais adaptativas parecem ser internas e estáveis, como a capacidade, uma vez que cria a expectativa de que o mesmo resultado ocorra

no futuro. As atribuições para o sucesso internas e instáveis, como o esforço também são adaptativas devido às emoções positivas que a seguem. Atribuir o sucesso a causas externas e estáveis não é adaptativo, uma vez que não se relaciona nem a emoções, nem a expectativas futuras positivas (Pintrich & Schunk, 2002).

Para o fracasso, as atribuições mais adaptativas são instáveis e controláveis, como o esforço, pois depende do aluno estudar mais para ir bem da próxima vez. As atribuições menos adaptativas para o fracasso são internas, estáveis e incontroláveis, como a capacidade, uma vez que o aluno se sentirá envergonhado, sua auto-estima será prejudicada e ele não esperará ser bem sucedido da próxima vez, o que o levará a empregar menos esforço, ser menos persistente ou não querer fazer a atividade em que fracassou da próxima vez (Pintrich & Schunk, 2002).

Atribuições não adaptativas para o sucesso e para o fracasso podem levar ao desamparo aprendido. No contexto acadêmico, ele pode ser descrito como um padrão de cognições, atribuições e comportamentos aprendidos em que o indivíduo não percebe relação entre o seu comportamento e os resultados acadêmicos, o que pode levar a redução da motivação dos alunos, sentimentos negativos em relação às atividades acadêmicas e a si mesmo e, em última instância, a uma situação de desesperança e de depressão, marcadas pela crença de que não importa quanto esforço ele empregue, estará condenado a fracassar. (Graham & Weiner, 1996; Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Roces, Alvarez, González, Cabannach, Valle & Rodríguez, 2005; Weiner, 1979).

Existem fortes evidências da relação entre atribuições de causalidade e desempenho. Marsh (1984) encontrou que alunos com idade média de 10 anos que atribuem seu sucesso acadêmico à capacidade e ao esforço e que não atribuem o fracasso à falta de capacidade e, em menor extensão, à falta de esforço, tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico. Estes

resultados se assemelham aos encontrados por Marsh (1986) que ao investigar as atribuições de causalidade de alunos de 10 e 15 anos encontrou que quanto maior o desempenho acadêmico do aluno, mais ele atribuía o sucesso a causas internas e o fracasso a causas externas.

A atribuição do sucesso a causas internas e do fracasso a causas externas, ou seja, aceitar a responsabilidade pelo sucesso e negar a responsabilidade pelo fracasso é chamada pela literatura de efeito de autoproteção, tendência hedônica ou de defesa do ego. Esta tendência teria a função de manter a auto-estima ou o valor próprio de quem a realiza, uma vez que o aluno se responsabiliza apenas pelo sucesso (Marsh, 1986).

Martini (1999) encontrou entre alunos brasileiro que as causas mais frequentes para o sucesso foram prestar atenção e esforço e para o fracasso foram não prestar atenção e falta de esforço, isto é, os alunos atribuíram tanto o sucesso quanto o fracasso a causas internas. Quando foram analisadas as atribuições em função do desempenho, entre o grupo dos alunos com desempenho médio no TDE (Teste de Desempenho Escolar) e não repetentes, as atribuições mais frequentes foram facilidade da tarefa e falta de capacidade. Além disso, o grupo de alunos repetentes apresentou mais a resposta não sei, do que os alunos não repetentes quando perguntados sobre as causas de seus sucessos e fracassos nas disciplinas de Português e Matemática.

Núñez et al., 2005, ao investigarem as atribuições de causalidade através do *Sydney Attribution Scale* (SAS), instrumento criado por Marsh (1984), de alunos espanhóis com idade entre 9 e 14 anos, com e sem dificuldades de aprendizagem, encontraram que grande parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, alunos que experienciaram fracassos escolares recorrentes, atribuíram o sucesso acadêmico a causas externas e o fracasso acadêmico a causas internas, o que foi denominado de perfil atribucional de desamparo

aprendido. Estes alunos, comparados àqueles com um perfil atribucional adaptativo, perceberam-se como menos capazes de aprender e menos persistentes seguindo situações que envolviam fracasso. Além disso, seus professores avaliaram seu desempenho como mais baixo, tanto nas áreas acadêmicas que não eram o núcleo de suas dificuldades, como nas áreas em que apresentavam dificuldades.

Também tem sido verificada uma relação entre a meta que cada indivíduo adota e suas atribuições, ou seja, percepções sobre as causas de seus sucessos e fracassos. Os estudos indicam que os alunos que adotam a meta aprender apresentam um padrão atribucional adaptativo, isto é, tanto o sucesso, quanto o fracasso é atribuído à falta de esforço e é visto como contingente ao esforço pessoal. No caso destes alunos, o esforço é associado a sentimentos positivos de competência e o fracasso visto como uma pista para mudar sua estratégia para completar a tarefa e aumentar seus esforços. Além disso, eles acreditam que capacidade é uma causa instável, que depende do esforço. Por outro lado, o padrão atribucional de alunos com meta performance é mal adaptativo, sendo o fracasso atribuído à falta de capacidade estável ou a fatores externos e conseqüentemente, seguido por uma retirada de esforço (Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1996; Tollefson, 2000).

No estudo de Ames e Archer (1988), os alunos identificados como os que utilizavam a meta performance atribuíram mais seus fracassos a baixa capacidade, uma atribuição indesejada, uma vez que acreditando que não podem mudar sua própria capacidade, eles não vêem razão para aumentar seu esforço em atividades futuras. Em contraste, alunos identificados como os que utilizavam a meta aprender atribuíram seu sucesso a altos níveis de esforço e ao uso de estratégias de aprendizagem efetivas.

Indo de encontro aos resultados mencionados acima, Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez & Piñeiro (2003) encontraram que alunos universitários que

adotavam a meta aprender atribuíram seu sucesso à capacidade e seu fracasso à falta de esforço.

É importante ressaltar que assim como as metas de realização, as atribuições de causalidade são bastante influenciadas pelo contexto. Conforme já foi dito, existe uma série de fatores que contribuem na adoção de determinadas atribuições para o sucesso e para o fracasso, no entanto, o *feedback* do professor em relação ao desempenho dos alunos parece ser fundamental. O professor pode contribuir com a motivação dos alunos oferecendo um *feedback* acurado sobre seu desempenho, o que pode ajudá-los a fazer atribuições objetivas do próprio desempenho e a empregar o esforço necessário para serem bem-sucedidos no futuro (Pintrich & Schunk, 2002; Tollefson, 2002).

A possibilidade de as atribuições serem influenciadas pelo professor indica a relevância do conhecimento das atribuições de causalidade para professores e outros profissionais envolvidos na educação.

Atribuições de sucesso internas e controláveis estão relacionadas a percepções mais positivas de si próprio, sendo possível afirmar que existe, assim como entre as metas de realização e as atribuições de causalidade, uma relação entre estas últimas e uma outra família de construtos sócio-cognitivos, as autopercepções de capacidade. Dentre elas encontra-se o autoconceito acadêmico, importante também por relacionar-se à motivação e ao desempenho dos alunos.

### **Autoconceito acadêmico**

A Teoria da Autovalorização tem como base a idéia de que as pessoas são fortemente motivadas pela necessidade de perceberem-se como competentes, ou seja, os indivíduos

acreditam que para serem valorizados é preciso que sejam competentes (Graham & Weiner, 1996).

A influência na motivação das autopercepções de capacidade como auto-eficácia e autoconceito tem sido fundamentada, por um lado no argumento de que o uso por parte do aluno de estratégias cognitivas efetivas pode favorecer o desenvolvimento de percepções positivas de capacidade. Por outro lado, de que os alunos que se sentem mais confiantes e seguros de sua capacidade para realizar a tarefa têm maior probabilidade de utilizar o seu repertório de estratégias mais efetivas e persistir em seu uso do que os alunos que não têm segurança em relação à sua capacidade (Pintrich & Schunk, 2002).

Estudos têm mostrado que o autoconceito é um preditor confiável de aproveitamento acadêmico. O aluno que desenvolve uma percepção positiva de sua capacidade acadêmica tende a ter altas expectativas em relação a seu desempenho, a persistir por mais tempo em tarefas difíceis, a propor objetivos realísticos e a apresentar altos níveis de engajamento cognitivo nas tarefas, que por sua vez favorecem o autoconceito positivo (Marsh, 1984; Marsh, 1986; Marsh, 1990b; Marsh & Köller, 2003).

O autoconceito pode ser definido como um conjunto amplo de representações: imagens, juízos e conceitos que a pessoa têm sobre si mesma. Ele é considerado como o resultado de um processo de análise, valoração e integração da informação derivada da própria experiência e do *feedback* de outros significativos, como companheiros, pais e professores (Bacete & Betoret, 2000).

A pesquisa recente tem fornecido forte suporte para a especificação de um modelo multidimensional do autoconceito. Esta abordagem refere-se a um autoconceito hierarquicamente estruturado, com domínios separados, que dizem respeito às diversas áreas da vida das pessoas. Os domínios mais freqüentemente estudados são: aparência física,

habilidades físicas, relacionamento com os pais, relacionamento com os pares e autoconceito acadêmico. A avaliação de cada uma destas áreas ou domínios, além de uma avaliação global, o autoconceito geral, possibilita um julgamento mais diferenciado do autoconceito (Marsh, 1990b; Marsh & Köller, 2003).

Tem sido destacada a noção de autoconceito acadêmico como compreendendo as representações que as pessoas têm sobre suas habilidades acadêmicas em geral, ou em termos de autoconceitos diferenciados sobre as habilidades específicas em cada área acadêmica, como o autoconceito em Matemática e em Leitura (Marsh, 1990b).

Há uma sólida evidência da relação bidirecional entre desempenho acadêmico e autoconceito. Por um lado o sucesso ou fracasso escolar contribui para formar um determinado autoconceito, acadêmico ou geral. Por outro lado, o autoconceito influencia a disposição do aluno para engajar-se em tarefas novas e desafiadoras, bem como para persistir nas atividades, já que o indivíduo tende a escolher sistematicamente experiências e ambientes que sejam consistentes com suas crenças sobre si mesmo, o que por sua vez poderá ter conseqüências no desempenho acadêmico (Wilson, 1995).

Vários estudos têm investigado a relação entre o desempenho acadêmico, o autoconceito, as metas de realização e as atribuições de causalidade. No estudo já mencionado de Greene e Miller (1996), os autores encontraram uma correlação positiva entre a meta aprender e a capacidade percebida. O desempenho acadêmico também foi positivamente afetado pela capacidade percebida e pela meta aprender. Por outro lado, a meta performance não foi relacionada à capacidade percebida.

Pajares, Britner e Valiante (2000) realizaram dois estudos com alunos de 12 a 14 anos, nos quais utilizou-se o *Patterns of Adaptive Learning Survey* (PALS) para avaliar a as metas de orientação e o *Academic Self-description Questionnaire* (ASDQ-1) para medir o

autoconceito acadêmico dos alunos. Em um dos estudos, os resultados da regressão hierárquica mostraram que as metas de realização significativamente predisseram o autoconceito: as metas performance aproximação e aprender foram positivamente relacionadas ao autoconceito e a meta performance evitação foi negativamente correlacionada a ele. No segundo estudo, os resultados mostraram que a meta aprender foi positivamente relacionada ao autoconceito acadêmico.

Relações entre o autoconceito e as atribuições de causalidade foram encontradas em diversos estudos. Marsh (1986) verificou entre alunos australianos de 11 e 15 anos que aqueles que atribuíam mais o seu sucesso ao esforço e à capacidade também apresentavam autoconceitos mais elevados nas áreas acadêmicas e desempenhos acadêmicos mais altos. O mesmo autor observou entre 559 alunos australianos de 11 anos que aqueles que atribuíam seu sucesso acadêmico à capacidade e ao esforço e que não atribuíam o fracasso à falta de capacidade e em menor extensão à falta de esforço apresentaram melhores autoconceitos nas áreas acadêmicas (Marsh, 1984).

Núñez et al. (2005) encontrou que alunos com dificuldades de aprendizagem que apresentavam um padrão atribucional não adaptativo também apresentavam autoconceitos mais negativos em todas as áreas acadêmicas e nas áreas não acadêmicas, além de escores referentes tanto à meta aprender, quanto à meta performance mais baixos em relação aos alunos com um padrão atribucional adaptativo.

Como já foi dito, o autoconceito é construído a partir da informação derivada da própria experiência e do *feedback* de outros significativos, como companheiros, pais e professores (Bacete & Betoret, 2000) e é deste fato que resulta sua importância educacional. Assim como as metas de realização e as atribuições de causalidade, o autoconceito também pode ser influenciado por algumas práticas do professor.

Intervenções para aumentar o autoconceito dos alunos podem ser feitas de forma direta, através do uso de recompensas e *feedback* sobre o desempenho pelo professor ou de forma indireta, que também podem ser realizadas pelo professor, através da promoção de outros construtos relacionados ao autoconceito, como por exemplo, atribuições do sucesso ao esforço (Craven, Marsh & Debus, 1991).

Uma vez expostos os três construtos motivacionais a serem investigados neste estudo, a próxima seção irá retomar a relação entre desempenho acadêmico e motivação, pontuando as características do desempenho de alunos brasileiros e a importância do estudo da motivação neste contexto.

### **Desempenho acadêmico e motivação**

No Brasil, os dados referentes à Educação indicam que muitos alunos apresentam dificuldades em aprender. A distorção série-idade no Ensino Fundamental afeta metade dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras. Os alunos ficam em média nove anos no Ensino Fundamental. Aqueles que o concluem, aproximadamente 62,3% dos alunos que ingressam na primeira série, levam 11 anos em média e muitos não apresentam as habilidades e competências mínimas previstas nesta etapa de ensino, ou seja, aprendem muito menos do que deveriam aprender (Araújo, Conde & Luzio, 2004).

O Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb) realizado em 2003 avaliou o desenvolvimento de competências e habilidades em Matemática e Língua Portuguesa dos alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e da 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio. Os resultados tanto para Português, quanto para Matemática, mostraram que as médias apresentadas pelos alunos nas três séries investigadas estavam muito abaixo do valor que indicava um nível de

proficiência satisfatório em relação à série. O Estado de São Paulo, apesar de estar entre os estados com as melhores pontuações no Saeb de 2003, ainda apresenta médias muito aquém das desejáveis para as séries avaliadas, o que indica um sério comprometimento na formação dos alunos (Araújo, Conde & Luzio, 2004).

Do total de alunos da 8ª série que participou do Saeb em 2001, apenas 10%, aproximadamente, se apresentava nos estágios *adequado* e *avançado* no que diz respeito às competências em Língua Portuguesa, enquanto que os restantes 90% encontrava-se nos estágios *muito crítico*, *crítico* e *intermediário*, ou seja, a maioria dos alunos não apresentava o nível de habilidades que um aluno que conclui a 8ª série deveria apresentar. No que diz respeito à Matemática, os valores são ainda mais preocupantes, sendo que menos de 3% dos alunos se encontravam nos estágios *adequado* e *avançado* (MEC/Inep, 2003).

Ao restringirmos os resultados do Saeb de 2001 à região Sudeste, verifica-se pouco mais de 13% dos alunos nos estágios *adequado* e *avançado* nas competências em Língua Portuguesa e aproximadamente 4% dos alunos que se encontram nestes estágios para as competências em Matemática (MEC/Inep, 2003).

Ainda com relação ao Saeb, ao comparar as avaliações realizadas em 1995, 1997, 1999 e 2001 verifica-se uma queda nas médias de desempenho dos alunos tanto para Língua Portuguesa, quanto para Matemática. Outro dado que merece destaque é que em todas as avaliações as médias dos alunos que cursavam escolas públicas ficaram muito abaixo das médias dos alunos de escolas particulares (MEC/Inep, 2003).

Estes são alguns dados que indicam que, em nosso contexto, especialmente nas escolas públicas, os alunos que terminam o Ensino Fundamental não apresentam as habilidades e competências mínimas que deveriam ser apresentadas nesta etapa de ensino, ou seja,

aprendem muito menos do que deveriam aprender, o que pode ser considerado como fracasso escolar.

Segundo Nutti e Realli (2002) o fracasso escolar freqüentemente é representado “pela situação em que o aluno efetivamente freqüenta a escola, é promovido de uma série para a outra, conclui cada um dos ciclos escolares mas, ao sair, apresenta um conhecimento sobre os conteúdos acadêmicos muito aquém do desejado” (p. 22).

Segundo as autoras, o fracasso escolar traz conseqüências muito prejudiciais para o aluno. Ele afeta negativamente seu desenvolvimento psicológico e social e restringe-lhe a inserção social e o exercício da cidadania, devido ao domínio insuficiente das habilidades acadêmicas (Nutti & Realli, 2002).

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001 (Brasil, 2001), devem ser considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem relacionadas ou não a causas orgânicas específicas. Ainda segundo esta Resolução, estes alunos devem ser atendidos pela educação especial, “(...) processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, (...), de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” Além disso, “os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (...) para atender todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo destes alunos”.

Assim, frente ao grande contingente de alunos com o desempenho muito aquém do esperado e que vivenciam o fracasso escolar faz-se necessário uma interface da Educação com

a Educação Especial para melhor entender as demandas destes alunos e propor medidas que os atenda de forma a aumentar sua aprendizagem.

Há uma queixa generalizada no nosso contexto educacional em relação à falta de motivação dos alunos. Apesar de depoimentos de muitos professores confirmarem esta queixa entre as crianças e os adolescentes, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado e objetivo do aluno, bem como do contexto da sala de aula e da escola, o que deve ser feito através de pesquisas sistemáticas, ainda escassas em nosso país (Bzuneck, 2001a).

A literatura evidencia que à medida que os alunos avançam para a segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e principalmente quando o aluno inicia estas etapas de ensino, independentemente do seu desempenho, ocorre uma diminuição da motivação escolar ou ela se torna menos adaptativa. Estas mudanças na motivação são explicadas na literatura como relacionadas a fatores relacionados à idade ou maturacionais, bem como a fatores contextuais, como as características da sala de aula e escola (Anderman e Maehr; 1994; Henderson e Dweck, 1990; Pintrich, 2003).

Em geral, a falta de motivação ou uma motivação não adaptativa representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco. Além disso, fica comprometida a formação e o próprio desenvolvimento do aluno desmotivado, uma vez que dependem consideravelmente dos aprendizados escolares (Bzuneck, 2001a).

Considera-se que um maior entendimento do processo motivacional favorece um planejamento de intervenções educacionais que visem auxiliar os alunos a superarem dificuldades motivacionais e de aproveitamento acadêmico. Isso pode ser feito com base nas teorias sócio-cognitivas da motivação, uma vez que oferecem valiosos esquemas para o

entendimento e direções para mudanças no padrão de interação de professores e ambiente de sala de aula e alunos (Henderson & Dweeck, 1990; Tollefson, 2000).

Pesquisas mostram que determinadas crenças sobre si são facilitadoras de uma motivação adaptativa, dentre elas: crenças positivas em relação a si próprio e à própria capacidade (altos níveis de auto-eficácia, autoconceito e auto-estima), atribuição tanto do sucesso quanto do fracasso nas tarefas escolares ao esforço e adoção da meta aprender (Pintrich, 2003).

Considera-se que as metas de realização, as atribuições de causalidade e o autoconceito que um aluno adota sejam sensíveis às características contextuais, ou seja, são fortemente influenciados pela natureza do contexto de sala de aula. Conseqüentemente, o estudo destes três construtos tem se mostrado útil para os professores ao assumir que eles não são características estáveis do indivíduo, mas que podem ser modelados pelo que o professor faz na sala de aula e por como a sala de aula é organizada e estruturada.

Apesar da enorme quantidade de alunos que apresenta dificuldades em aprender, o que pode ser constatado pelo rendimento dos alunos em provas padronizadas, como por exemplo o Saeb, no Brasil, poucos são os alunos diagnosticados como apresentando dificuldades de aprendizagem de acordo com os critérios internacionais para se diagnosticar este problema. Desta forma, dentre os alunos com baixo rendimento nas disciplinas escolares podem se encontrar tanto alunos com dificuldades de aprendizagem, como alunos sem dificuldades de aprendizagem, o que indica a possibilidade de uma comparação dos estudos internacionais realizados junto a alunos com dificuldades de aprendizagem com os estudos nacionais realizados com alunos com baixo rendimento acadêmico.

Um considerável corpo de pesquisa evidencia que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam padrões motivacionais menos adaptativos. Em geral, eles

apresentam meta performance, um autoconceito e padrões atribucionais negativos, o que pode ter um impacto severo nos comportamentos de desempenho, como se esforçar nas atividades acadêmicas, afetando a aprendizagem destes alunos e em última instância influenciando negativamente no seu ajustamento global (Tabassam & Grainger, 2003).

Nas duas últimas décadas, a pesquisa tem mostrado que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam autopercepções mais baixas do que seus pares sem dificuldades. Dentre as possíveis causas para esta relação, estudos mostram que alunos com dificuldades de aprendizagem geralmente experienciam fracassos prolongados em situações acadêmicas e sociais e, conseqüentemente, podem possuir uma auto-valorização reduzida e autoconceito negativo. A pesquisa da última década mostrou claramente que a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem possuem um autoconceito mais baixo no que diz respeito a suas habilidades acadêmicas, enquanto que seu autoconceito não-acadêmico é quase que equivalente ao dos seus pares (Tabassam & Grainger, 2003).

Investigações apontam que alunos com dificuldades de aprendizagem, em geral, exibem um estilo atribucional negativo, uma vez que o fracasso é atribuído a causas internas, ou seja, falta de habilidade e esforço e o sucesso atribuído a causas externas, como sorte e oportunidade (Tabassam & Grainger, 2003).

Investigar alguns construtos motivacionais apresentados por alunos com baixo rendimento acadêmico através de instrumentos amplamente utilizados em pesquisas recentes parece ser útil por levantar dados que possam ser comparados a uma ampla gama de pesquisas internacionais, o que pode contribuir com as pesquisas nacionais já realizadas por levantar indícios da aplicabilidade das teorias relacionadas à motivação escolar ao nosso contexto. Conforme Pintrich (2003) ressalta, é fundamental para o estudo da motivação como uma ciência motivacional investigar como se apresentam os diferentes construtos motivacionais,

como eles interagem entre si e de que forma eles motivam os alunos em diferentes contextos étnicos e culturais.

Além disso, os resultados do presente estudo podem ser úteis para se levantar a necessidade ou não de intervenções para se promover uma motivação positiva e adaptada dos alunos e caso haja necessidade, oferecer dados que contribuam para sua realização.

## **2. Objetivos**

O presente estudo teve como objetivos:

- Comparar as metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico de alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental com desempenho baixo, médio e alto na disciplina de Português.
- Identificar as relações entre o desempenho acadêmico, as metas de realização, atribuições de causalidade e o autoconceito acadêmico apresentados por alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries.
- Identificar relações entre variáveis motivacionais (metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico) em alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries.

## **3. Método**

### *Participantes*

Participaram deste estudo 159 alunos de ambos os sexos cursando a 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental de uma escola pública de um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Os alunos estavam distribuídos em seis classes, duas classes de 6<sup>a</sup> série e quatro classes de 7<sup>a</sup> série.

Estas séries foram escolhidas porque a literatura mostra um acentuado declínio da motivação entre os alunos nas séries de transição, no caso do Brasil, a 1<sup>a</sup> e a 5<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e a 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio, devido às mudanças relacionadas ao contexto escolar e às demandas em relação ao aluno. Então, para evitar os possíveis vieses característicos das transições entre os períodos do ensino, foram escolhidas as 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série para serem investigadas neste estudo.

Dentre os alunos participantes, 41 cursavam a 6<sup>a</sup> série e 118 cursavam a 7<sup>a</sup> série. Do total de alunos, 80 eram do sexo masculino e 79 eram do sexo feminino. A idade dos participantes variou de 12 a 15 anos, sendo a média de 13 anos.

Os alunos foram divididos em três grupos em função do desempenho atribuído pelo professor na disciplina de Português. Esta disciplina foi selecionada porque o domínio das habilidades de leitura-escrita é pré-requisito para todas as demais disciplinas escolares, de modo que um baixo desempenho em Português pode afetar o desempenho em outras disciplinas. Além disso, a escolha por se classificar os alunos em função do desempenho atribuído pelo professor e não por testes padronizados de desempenho se deve ao fato de que nas teorias sócio-cognitivas da motivação considera-se que a percepção do aluno quanto ao próprio desempenho, advinda de informações oferecidas pelas avaliações do professor, tem

um papel importante nas crenças que ele desenvolverá em relação a si mesmo e em relação à escola.

Para a distribuição dos grupos foram utilizados os conceitos dados pelos professores da disciplina de Português nos três primeiros bimestres do ano letivo em que a coleta de dados foi realizada. Os conceitos foram transformados em números, sendo: A=5, B=4, C=3, D=2 e E=1. Para calcular o valor do desempenho de cada aluno foram somados os valores dos três primeiros bimestres.

A partir dos valores de todos os alunos foram obtidos os quartis dos valores do desempenho dos alunos através do programa estatístico SPSS 11.5. Ou seja, os valores de desempenho dos alunos foram divididos em quatro intervalos: um intervalo com 25% dos valores mais baixos, dois intervalos formados por 25% dos valores de desempenho intermediários e um intervalo com 25% dos valores de desempenho mais altos.

Desta forma, o critério para a classificação em um dos três grupos de desempenho foi o intervalo em que o desempenho do aluno se encontrava. No primeiro quartil, correspondente ao valor de desempenho menor ou igual a 8, foram classificados os alunos com desempenho acadêmico baixo. No segundo e terceiro quartil, correspondentes aos valores de desempenho entre 9 e 11, foram classificados os alunos com desempenho acadêmico médio e no terceiro quartil, correspondente ao valor de desempenho acima de 12, foram classificados os alunos com desempenho acadêmico alto.

A partir deste critério, 42 alunos foram classificados no grupo com desempenho acadêmico baixo, 65 alunos foram classificados no grupo com desempenho acadêmico médio e 52 foram classificados no grupo com desempenho acadêmico alto.

A Tabela 1 mostra dados referentes à série, idade e gênero dos três grupos de participantes: grupo de alunos com desempenho baixo (B), grupo de alunos com desempenho médio (M) e grupo de alunos com desempenho alto (A).

**Tabela 1:** Porcentagem de alunos de cada grupo de desempenho em função da série, idade e gênero.

		Grupos de desempenho		
		Grupo B (%)	Grupo M (%)	Grupo A (%)
Série	6 <sup>a</sup>	28,60	35,40	9,60
	7 <sup>a</sup>	71,40	64,60	90,40
	Total	100	100	100
Idade	12	19,04	26,61	3,84
	13	38,09	55,38	67,30
	14	26,19	15,38	23,07
	15	11,90	1,53	0
	Não responderam	4,80	3,07	3,84
	Total	100	100	100
Gênero	Masculino	76,19	46,15	34,61
	Feminino	23,80	53,84	65,38
	Total	100	100	100

A partir dos dados da Tabela 1 verifica-se que um maior número de alunos do grupo com desempenho acadêmico baixo apresenta uma distorção série-idade, uma vez que a idade esperada para alunos da 6<sup>a</sup> série é de 12 anos e para alunos da 7<sup>a</sup> série é de 13 anos e, no entanto observa-se que aproximadamente 38% dos alunos deste grupo apresentam idade entre 14 e 15 anos.

Observa-se também um maior número de meninos no grupo com desempenho acadêmico baixo e de meninas no grupo com desempenho acadêmico alto.

A Tabela 2 mostra o grau de instrução do chefe da família dos alunos com desempenho acadêmico baixo (B), médio (M) e alto (A).

**Tabela 2:** Grau de instrução do chefe da família para os diferentes níveis de desempenho.

Grau de instrução do chefe da família	Grupos de desempenho		
	Grupo B (%)	Grupo M (%)	Grupo A (%)
Analfabeto/Primário incompleto	14,28	3,07	3,84
Primário completo/Ginasial incompleto	14,28	12,30	19,23
Ginasial completo/Colegial incompleto	21,42	29,23	11,53
Colegial completo/Superior incompleto	19,04	30,76	34,61
Superior completo	30,95	24,61	30,76
Total	100	100	100

Verifica-se uma maior porcentagem de chefes de família do grupo com desempenho baixo com o Ensino Superior completo. Para os outros dois grupos observa-se um maior número de chefes de família com o Colegial completo/ Superior incompleto.

A Tabela 3 aponta a classe econômica a qual pertence os alunos dos grupos com desempenho baixo (B), médio (M) e alto (A), de acordo com o Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Nacional de Empresa de Pesquisa, 2003).

**Tabela 3:** Classe econômica e renda média familiar (entre parênteses) a qual pertence os alunos dos diferentes níveis de desempenho.

Classe econômica (renda média em R\$)	Grupos de desempenho		
	Grupo B (%)	Grupo M (%)	Grupo A (%)
A1 (7.793)	----	1,53	----
A2 (4.648)	19,04	10,76	7,69
B1 (2.804)	28,57	23,07	30,76
B2 (1.669)	14,28	38,46	40,38
C (927)	35,71	26,15	19,23
D (424)	2,38	----	1,92
E (207)	----	----	----
Total	100	100	100

A partir dos dados da Tabela 3 pode-se observar que no grupo com desempenho acadêmico baixo, um maior número de alunos pertence à classe C. Entre os alunos com desempenho médio e alto, um maior número de alunos pertence à classe B2.

### *Local e Instrumentos*

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública de um município de porte médio do interior do Estado de São Paulo. Os alunos responderam aos instrumentos durante o horário de aula na própria escola, em salas onde estavam tendo aula antes da coleta.

Os instrumentos aplicados foram:

**Escala de Metas Pessoais dos Alunos** – esta escala faz parte do instrumento PALS - *Patterns of Adaptive Learning Scales* (Midgley *et al.*, 2000) e vem sendo amplamente utilizada em pesquisas internacionais para avaliar as metas pessoais dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Este instrumento foi traduzido e adaptado para a população brasileira para a utilização neste estudo (Anexo A). A Escala de Metas Pessoais consta de 14 afirmações ou itens, cada uma contendo 5 possibilidades de respostas. As afirmações referenciam-se a percepções dos alunos quanto aos seus propósitos frente às aulas e atividades da disciplina Português. Cada um dos itens pode ser respondido através de uma escala Likert de 5 pontos (1= “Definitivamente não é verdade”, 2= “Pouco verdade”, 3= “É meio verdade”, 4= “Verdade” e 5= “Muito verdade”). Um grupo específico de 5 afirmações compõem as escalas de meta aprender, 5 itens referem-se a meta performance-aproximação e 4 itens a meta performance-evitação. Na escala da meta aprender as afirmações referem-se a razões ou propósitos como melhorar conhecimentos e habilidades, progredir, dominar sempre mais os conteúdos, com inovação e criatividade, aprender algumas novidades, entender sua tarefa, ou aprender o

máximo possível. Na escala da performance-aproximação as afirmações fazem referência a impressionar os outros e agradar o professor. Já na escala da meta performance-evitação, as afirmações abordam evitar o fracasso, evitar parecer incapaz ou estar entre os mais fracos da sala. Foi realizado um teste de consistência interna para os dados coletados por ocasião deste estudo. Para a sub-escala que agrega os itens referentes à meta aprender o coeficiente de confiabilidade foi de 0,80. Para a sub-escala que contém os itens relativos à meta performance aproximação o coeficiente de confiabilidade foi de 0,80. Para a sub-escala referente à meta performance evitação o coeficiente de confiabilidade foi de 0,64. Todos os itens apresentaram a correlação item total acima de 0,20.

#### **Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos**

**(EACALE)** – O propósito desse instrumento é medir as percepções dos alunos sobre as causas de seu sucesso e fracasso em atividades relacionadas à disciplina Português, características do segundo ciclo do Ensino Fundamental. O instrumento aplicado consiste em uma versão desenvolvida por Cabau e de Rose (2004) com base na Escala de Atribuição de Sidney (*Sydney Attribution Scale- SAS*) desenvolvido por Marsh (1984). O SAS é um instrumento amplamente validado e utilizado na literatura. Ele compreende na medida de 12 escalas que resultam de uma combinação de 3 fatores: conteúdo acadêmico (Matemática ou Leitura), resultado (sucesso ou fracasso) e causa percebida (capacidade, esforço ou causas externas). Desta forma a escala de atribuição de sucesso em leitura referida a capacidade é composta por itens que medem as atribuições de capacidade como causa do sucesso em leitura. Cada uma das 12 escalas é medida por 6 itens, obtendo um total de 72 itens. O SAS consiste de 24 breves histórias planejadas para o aluno se coloque na situação de sucesso ou fracasso em leitura, escrita ou em matemática. Cada história é acompanhada de 3 causas plausíveis para o

resultado randomicamente ordenados. Para cada causa o aluno tem 5 possibilidades de respostas que variavam de “Falso” (1) a “Verdadeiro” (5). No SAS, as situações de sucesso e fracasso referem-se a situações, em geral, vivenciadas por alunos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Como no presente estudo, o interesse era avaliar as atribuições dos alunos do segundo ciclo e principalmente, em relação a situações de sucesso e fracasso em leitura e escrita, considerou-se que o SAS não era adequado e optou-se por construir uma escala baseada em sua estrutura, mas direcionada a situações de sucesso e fracasso para leitura e escrita típicas da vivência dos alunos do segundo ciclo (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). Em junção a esses fatores, havia um interesse no presente estudo de avaliar somente as atribuições dos alunos relativas às atividades de leitura e escrita, assim, a EACALE (Anexo B) foi planejada para medir 6 escalas (Português Sucesso Esforço, Português Sucesso Capacidade, Português Sucesso Causas Externas, Português Fracasso Habilidade, Português Fracasso Esforço, Português Fracasso Causas Externas). No presente estudo foram utilizadas apenas as 12 histórias (36 itens) referentes à leitura e escrita, com três causas possíveis e em cada uma das cinco opções de respostas como o instrumento original.

Foi realizado um teste de consistência interna para os dados coletados por ocasião deste estudo. Para a sub-escala referente a sucesso/capacidade o coeficiente de confiabilidade foi de 0,75, para a sub-escala referente a sucesso/esforço o coeficiente de confiabilidade foi de 0,76, para a sub-escala referente à sucesso/causas externas, o coeficiente de confiabilidade foi de 0,51, para a sub-escala referente à fracasso/capacidade, o coeficiente de confiabilidade foi de 0,63, para a sub-escala relativa à fracasso/esforço o coeficiente de confiabilidade foi de 0,57 e para a sub-escala referente à fracasso/causas externas, o coeficiente de confiabilidade foi de 0,44. Os itens que apresentaram a correlação item total abaixo de 0,20 foram retirados (3 itens da sub-escala fracasso/causas externas: 2a, 4a e 12c).

**SDQ II - *Self-Description Questionnaire* – II** (Marsh, 1990a): O questionário de autodescrição, traduzido para o português e adaptado para a população brasileira por Zambon e De Rose (2003). Neste estudo encontra-se descrito como se deu este processo: inicialmente o instrumento foi traduzido do inglês para o português pela primeira pesquisadora, em seguida uma pessoa com fluência em inglês revisou a tradução e a partir desta versão a segunda pesquisadora deu sugestões de adaptações no vocabulário, condizentes com a realidade dos adolescentes brasileiros. Depois disso foi realizado um estudo piloto com sete alunos cursando o segundo ano de Psicologia, com idades entre 18 e 20 anos em que foram levantados aspectos que pudessem ser ambíguos. Assim, versão final do instrumento foi formulada, levando-se em consideração os problemas e sugestões apontadas pelos participantes do estudo piloto.

O SDQ-II é um instrumento amplamente utilizado na literatura estrangeira para caracterizar as múltiplas funções do autoconceito de adolescentes. Consiste em um inventário de 102 itens de auto-relato subdivididos em onze escalas, que acessam três áreas de autoconceito acadêmico (Matemática, Português e autoconceito escolar geral), seis áreas de autoconceito não-acadêmico (habilidades físicas, aparência física, relações com o sexo oposto, relações com o mesmo sexo, relação com os pais, honestidade-lealdade, estabilidade emocional) e uma classe de autoconceito geral (que acessa o auto-valor e a auto-satisfação). É pedido aos adolescentes que respondam a cada item usando uma escala Likert de seis pontos (“Falso”, “Quase sempre falso”; “Mais vezes falso do que verdade”; “Mais vezes verdade do que falso”; “Quase sempre verdade” e “Verdade”). Por ocasião deste estudo foram utilizadas apenas as escalas acadêmicas do SDQ-II: escolar geral, Português e Matemática (Anexo C). Os itens que avaliam o autoconceito escolar geral referem-se à percepção das habilidades, capacidades e interesse nas matérias da escola em geral. Os itens que avaliam o autoconceito em Português referem-se à percepção da capacidade e interesse em leitura, percepções das habilidades verbais

e capacidade e interesse em atividades verbais. Os itens que avaliam o autoconceito em Matemática envolvem a percepção das habilidades e capacidade Matemática e interesse em Matemática. Foi realizado um teste de consistência interna para os dados coletados por ocasião deste estudo e obteve-se os seguintes coeficientes de confiabilidade: 0,88 para a área escolar geral, 0,84 para Português e 0,93 para Matemática. O item 31 da área do autoconceito escolar geral foi retirado por apresentar a correlação item total abaixo de 0,20. Desta forma as sub-escalas para Português e Matemática eram compostas por 10 itens cada e a sub-escala que avaliava o autoconceito escolar geral era composta por 9 itens.

**Critério de Classificação Econômica Brasil** (Associação Nacional de Empresa de Pesquisa, 2003) – consiste em um questionário que aborda o grau de instrução do chefe da família, bem como a posse de alguns itens tais como televisão, geladeira, máquina de lavar, etc. (Anexo D) e tem como finalidade estabelecer o poder de compra das famílias. Cada resposta é transformada em pontos de acordo as instruções do instrumento, que devem ser somados para verificar a classe econômica (A1, A2, B1, B2, C, D e E) a qual o indivíduo pertence. As instruções oferecem uma estimativa da renda familiar média correspondente às diferentes classes econômicas.

### *Procedimento*

Primeiramente o estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética na Pesquisa (Anexo E) da Universidade Federal de São Carlos e pelos diretores e professores das escolas em que foi realizada a coleta de dados.

Antes de os instrumentos terem sido aplicados aos participantes da pesquisa, eles foram aplicados em um grupo de 15 alunos cursando a 5ª série do Ensino Fundamental na

escola onde a pesquisa foi realizada. Esta aplicação teve por finalidade levantar os possíveis problemas de compreensão dos itens, bem como avaliar o tempo necessário para o preenchimento dos instrumentos. Conforme as dúvidas apresentadas pelos alunos nesta ocasião algumas palavras foram substituídas de modo a contemplar a realidade dos alunos participantes.

Na etapa seguinte, os alunos que participariam do estudo foram contatados nas salas de aulas para o esclarecimento da pesquisa e entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido (Anexo F), a serem assinados pelos pais ou responsáveis legais dos participantes. Nesta ocasião foram informados sobre as datas e os horários para a realização da coleta de dados.

A coleta, realizada nas salas de aula nas quais os alunos estavam tendo aula, ocorreu simultaneamente nas seis salas participantes do estudo. Os instrumentos foram aplicados por assistentes de pesquisa voluntários, estudantes do 3º ano do curso de Psicologia da UFSCar, devidamente instruídos quanto à aplicação dos instrumentos.

Após o recolhimento dos termos de consentimento assinados pelos pais ou responsáveis dos alunos, os aplicadores distribuíram os instrumentos e leram em voz alta as instruções para o preenchimento de cada um deles. Foi solicitado aos alunos que esclarecessem quaisquer dúvidas com os assistentes durante a aplicação.

A coleta de dados se deu em dois dias. No primeiro momento, foram coletados os dados referentes às metas de realização e às atribuições de causalidade por meio da aplicação da Escala de Metas Pessoais dos Alunos e da Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos (EACALE). Na outra ocasião, foram coletados os dados referentes ao autoconceito dos alunos a partir da aplicação do SDQ-II e do Critério de Classificação Econômica Brasil. Estes dois momentos da coleta ocorreram em uma mesma

semana. Em cada uma das aplicações, o tempo que os alunos levaram para responder aos instrumentos foi de aproximadamente 50 minutos.

Os dados sobre o rendimento acadêmico dos alunos foram obtidos através do livro de notas da escola do ano de 2004, no final do ano letivo. No livro estão coladas tabelas para cada disciplina, nas quais constam os conceitos (A, B, C, D ou E) atribuídos pelos professores em cada um dos bimestres do ano letivo para cada aluno de uma sala.

#### *Tratamento e análise dos dados*

Os escores da Escala de Metas Pessoais dos Alunos foram obtidos a partir da soma dos escores de cada item para cada uma das 3 sub-escalas (meta aprender, meta performance aproximação e meta performance evitação). Os valores das respostas eram os seguintes: “Definitivamente não é verdade”= 1 ponto, “Pouco verdade”= 2 pontos, “É meio verdade”= 3 pontos, “Verdade” = 4 pontos e “Muito verdade” = 5 pontos. Como o número de itens de cada sub-escala não é o mesmo, os valores mínimos e máximos para cada uma delas não são os mesmos. Para as sub-escalas aprender e performance aproximação, com cinco itens cada uma, a pontuação mínima é de 5 pontos e a máxima é de 25 pontos. Para a sub-escala performance evitação, com quatro itens, a pontuação mínima é de 4 pontos e a máxima é de 20 pontos.

Os escores das atribuições obtidos na EACALE foram calculados pela soma das respostas para os seis itens que compunham cada sub-escala: Português Sucesso Capacidade, Português Sucesso Esforço, Português Sucesso Causas Externas, Português Fracasso Habilidade, Português Fracasso Esforço, Português Fracasso Causas Externas. A resposta “Falso” valia 1 ponto, a resposta “Maioria falso” valia 2 pontos, a resposta “Às vezes falso, às vezes verdadeiro” valia 3 pontos, a resposta “Maioria verdadeiro” valia 4 pontos e a resposta

“Verdadeiro” valia 5 pontos. Desta forma, a pontuação mínima de um aluno em cada sub-escala é 6 e a máxima 30.

As respostas dadas ao SDQ-II foram calculadas de acordo como a seguinte pontuação: “Falso” = 1 ponto, “Quase sempre falso” = 2 pontos, “Mais vezes falso do que verdade” = 3 pontos, “Mais vezes verdade do que falso” = 4 pontos, “Quase sempre verdade” = 5 pontos e “Verdade” = 6 pontos. De acordo com o manual do instrumento original a pontuação dos itens que expressavam um autoconceito negativo era intertida, subtraindo-se o valor do item de 7, por exemplo, se o aluno respondeu “Quase sempre falso” (2 pontos) à um destes itens, sua pontuação final é de 5 pontos ( $7 - 2 = 5$ ). Para calcular o escore em cada uma das sub-escalas de autoconceito foram somados os valores dos itens correspondentes. Para a sub-escala escolar geral a pontuação poderia variar de 9 a 54 pontos. Para as sub-escalas referentes à Português e Matemática a pontuação poderia variar de 10 a 60 pontos.

Depois de os valores das respostas de todos os participantes terem sido computadas no Programa SPSS 11.5, foi feita a análise dos dados. A primeira etapa da análise dos dados envolveu uma análise descritiva dos escores das metas de orientação, atribuição de causalidade e autoconceito de cada grupo de desempenho acadêmico, resultando nos seguintes valores: médias e desvios padrões.

Na segunda etapa, as médias de cada uma das variáveis obtidas pelos diferentes grupos foram comparadas através da realização do Teste ANOVA, no qual foi considerado um nível de significância estatística de  $p < 0,05$ . Para verificar em quais itens as respostas dos diferentes grupos diferiram, foi utilizado o Teste do Qui-Quadrado.

Na terceira etapa, os escore médios dos itens foram correlacionados através do Teste de Correlação de Pearson. Foi considerado um nível de significância estatística de  $p < 0,05$ .

## **4. Resultados**

#### **4. 1. Metas de Orientação Pessoal**

Neste tópico serão apresentados os resultados relativos às metas de realização quanto aos escores médios nos itens para as três metas avaliadas (aprender, performance aproximação e performance evitação), quanto às comparações das médias dos itens de cada meta e às comparações das respostas dos grupos de desempenho nos itens que avaliam as metas de realização.

As análises apresentadas tiveram como objetivo verificar se há diferenças entre os grupos com baixo, médio e alto desempenho acadêmico quanto às médias dos itens relativos às metas de realização adotadas e verificar em quais itens as respostas dos diferentes grupos foram significativamente diferentes.

A Tabela 4 mostra a média, desvio padrão, valor de F (ANOVA) e nível de significância estatística para os escores médios nos itens relativos aos diferentes tipos de metas (aprender, performance aproximação e performance evitação) na Escala de Metas Pessoais dos Alunos para os grupos com desempenho baixo, médio e alto.

**Tabela 4:** Média, desvio padrão (dp), valor de F e nível de significância estatística dos escores médios nos itens para as metas de orientação pessoal apresentados pelos grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto.

Metas	Grupos de desempenho	Média	dp	F	p
Aprender	Baixo	3,82	0,81	15,17	0,00**
	Médio	4,19	0,56		
	Alto	4,51	0,43		
Performance Aproximação	Baixo	2,46	0,79	0,74	0,47
	Médio	2,67	0,84		
	Alto	2,59	1,02		
Performance Evitação	Baixo	2,71	0,80	0,60	0,54
	Médio	2,88	0,80		
	Alto	2,72	1,10		
Teste ANOVA					**p<0,01

Verifica-se que as maiores médias apresentadas pelos três grupos de desempenho são referentes à meta aprender. Os valores apresentados pelos diferentes grupos de desempenho para a meta performance aproximação e para a meta performance evitação são semelhantes.

Foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre os escores médios dos três grupos de desempenho para a meta aprender.

A Tabela 5 apresenta o nível de significância estatística da diferença dos escores médios para as metas de realização entre os diferentes grupos de desempenho através do Post Hoc de Scheffè.

**Tabela 5:** Nível de significância estatística da diferença dos escores médios nos itens para as metas de realização obtidos pelos diferentes grupos de desempenho.

Metas	Grupos de desempenho		p
Aprender	Baixo	Médio	0,00**
		Alto	0,00**
	Médio	Baixo	0,00**
		Alto	0,02*
Performance Aproximação	Baixo	Médio	0,47
		Alto	0,77
	Médio	Baixo	0,47
		Alto	0,87
Performance Evitação	Baixo	Médio	0,64
		Alto	0,99
	Médio	Baixo	0,64
		Alto	0,65
Post Hoc de Scheffè		* p<0,05	**p<0,01

Com relação à meta aprender, o grupo com desempenho acadêmico alto apresentou média significativamente mais elevada do que os grupos com desempenho acadêmico médio e baixo. O grupo com desempenho acadêmico médio apresentou média significativamente maior do que o grupo com desempenho acadêmico baixo.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos em relação à meta performance aproximação e à meta performance evitação.

As comparações das respostas “verdade” e “muito verdade” nos itens da Escala de Metas Pessoais dos Alunos, que foram estatisticamente diferentes entre os grupos de desempenho são apresentadas na Tabela 6.

**Tabela 6:** Valor do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), nível de significância estatística (p) e comparação das respostas para os itens da Escala de Metas Pessoais dos Alunos que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho baixo (GB), médio (GM) e alto (GA).

Meta	Itens	$\chi^2$	p	Comparação
Aprender	5. É importante para mim aprender muitas coisas novas neste ano nas aulas de Português.	18,36	0,01*	GB < GM < GA
	9. Uma das minhas metas na aula de Português é que eu aprenda o máximo.	21,27	0,00**	GB < GM < GA
	12. Uma das minhas metas é aprender bem muitas coisas novas este ano em Português.	24,10	0,00**	GB < GM < GA
	15. É importante para mim entender perfeitamente os exercícios da aula de Português.	31,46	0,00**	GB < GM < GA
	22. É importante para mim que eu saiba mais coisas novas este ano em Português do que eu já sabia.	20,45	0,00**	GB < GM < GA
Performance Evitação	2. É importante para mim que nas aulas de Português eu não pareça que sou ruim na matéria.	21,19	0,00**	GA < GM < GB
Teste do Qui-Quadrado			*p<0,05	**p<0,01

Para a sub-escala que avalia a meta aprender, uma porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico alto consideraram os itens 5, 9, 12, 15 e 22 como sendo “verdade” ou “muito verdade”. Isto indica que todos os itens desta sub-escala se aplicam mais fortemente aos alunos com desempenho acadêmico alto do que aos outros dois grupos.

Na sub-escala que avalia a meta performance evitação, em um, dos quatro itens que compõem as respostas dos diferentes grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Uma maior porcentagem de alunos com desempenho acadêmico baixo considerou o item 2 como sendo “verdade” ou “muito verdade”, ou seja, este item se aplica mais fortemente aos alunos do grupo com desempenho baixo do que aos outros grupos.

## 4.2. Atribuições de causalidade

Esta seção engloba os dados relativos às atribuições de causalidade. Nele são apresentados os escores médios nos itens de cada grupo de desempenho acadêmico para as sub-escalas referentes às atribuições: capacidade, esforço e causas externas, nas situações de sucesso e de fracasso. Também são apresentadas as comparações das médias dos itens em cada uma das sub-escalas que acessam as atribuições de causalidade e as comparações das respostas nos itens destas sub-escalas que foram significativamente diferentes.

A análise realizada teve como objetivo verificar se existem diferenças entre os grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto, com relação às médias dos itens das sub-escalas referentes aos diferentes tipos de atribuições para o sucesso e para o fracasso e verificar em quais itens as respostas dos diferentes grupos foram significativamente diferentes.

Os dados referentes à média, desvio padrão, valor de F (ANOVA) e nível de significância estatística para os escores médios nos itens das sub-escalas de atribuição para capacidade, esforço e causas externas em situações de sucesso e fracasso para os grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto são apresentados na Tabela 7.

**Tabela 7:** Média, desvio padrão (dp), valor de F e nível de significância estatística dos escores médios nos itens dos diferentes grupos de desempenho acadêmico para as atribuições de causalidade nas situações de sucesso e fracasso.

Situação	Atribuições	Grupos de desempenho	Média	dp	F	p
Sucesso	Capacidade	Baixo	3,18	0,97	7,00	0,00**
		Médio	3,50	0,89		
		Alto	3,82	0,61		
	Esforço	Baixo	3,68	1,00	3,08	0,04*
		Médio	3,91	0,79		
		Alto	4,12	0,76		
	Causas Externas	Baixo	2,67	0,71	4,29	0,01*
		Médio	2,51	0,79		
		Alto	2,23	0,70		
Fracasso	Capacidade	Baixo	2,24	0,82	6,13	0,00**
		Médio	2,10	0,83		
		Alto	1,71	0,62		
	Esforço	Baixo	2,94	0,83	0,75	0,47
		Médio	2,96	0,88		
		Alto	2,77	0,78		
	Causas Externas	Baixo	2,58	1,08	0,58	0,55
		Médio	2,38	0,90		
		Alto	2,42	0,94		
Teste ANOVA					*p<0,05	**p<0,01

Observa-se que as maiores médias obtidas pelos grupos de desempenho baixo, médio e alto são referentes à atribuição do sucesso à capacidade e ao esforço.

Verifica-se também a existência de diferenças significativamente estatística entre as médias para as três atribuições nas situações de sucesso e para a atribuição do fracasso à capacidade.

A Tabela 8 mostra o nível de significância estatística da diferença dos escores médios para as atribuições de causalidade em situações de sucesso apresentadas pelos diferentes grupos de desempenho através do Post Hoc de Scheffè.

**Tabela 8:** Nível de significância estatística da diferença dos escores médios para as atribuições de causalidade nas situações de sucesso entre os diferentes grupos de desempenho.

Atribuições para o sucesso	Grupos de desempenho		p
Capacidade	Baixo	Médio	0,14
		Alto	0,00**
	Médio	Baixo	0,14
		Alto	0,12
Esforço	Baixo	Médio	0,39
		Alto	0,04*
	Médio	Baixo	0,39
		Alto	0,42
Causas Externas	Baixo	Médio	0,58
		Alto	0,02*
	Médio	Baixo	0,58
		Alto	0,12
Post Hoc de Scheffè		*p<0,05	**p<0,01

Para a atribuição de capacidade em situações de sucesso nota-se que o grupo com desempenho alto apresentou média significativamente superior em relação ao grupo com desempenho acadêmico baixo.

Observa-se que para atribuição ao esforço em situação de sucesso, o grupo com desempenho acadêmico alto obteve média significativamente mais elevada do que o grupo com desempenho acadêmico baixo.

Nas situações em que o sucesso é atribuído a causas externas verificou-se que o grupo com desempenho acadêmico baixo apresentou média significativamente superior à média apresentada pelo grupo com desempenho acadêmico alto.

O nível de significância estatística da diferença dos escores médios para as atribuições de causalidade nas situações de fracasso, obtidos pelos diferentes grupos de desempenho através do Post Hoc de Scheffè são mostrados na Tabela 9.

**Tabela 9:** Nível de significância estatística da diferença dos escores médios para as atribuições de causalidade nas situações de fracasso entre os diferentes grupos de desempenho.

Atribuições para o fracasso	Grupos de desempenho		p
Capacidade	Baixo	Médio	0,68
		Alto	0,00**
	Médio	Baixo	0,68
		Alto	0,02*
Esforço	Baixo	Médio	0,99
		Alto	0,65
	Médio	Baixo	0,99
		Alto	0,50
Causas Externas	Baixo	Médio	0,57
		Alto	0,73
	Médio	Baixo	0,57
		Alto	0,96
Post Hoc de Scheffè		*p<0,05	**p<0,01

A Tabela 9 mostra que, para a atribuição de capacidade nas situações de fracasso, o grupo com desempenho acadêmico baixo e o grupo com desempenho acadêmico médio apresentaram média significativamente maior do que o grupo com desempenho acadêmico alto.

Para as atribuições de esforço e causas externas nas situações de fracasso não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos.

A comparação das respostas “maioria verdadeiro” e “verdadeiro” (ver se é isso mesmo) nos itens referentes à atribuição de causalidade que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto é apresentada na Tabela 10.

**Tabela 10:** Valor do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), nível de significância estatística (p) e comparação das respostas “maioria verdadeiro” e “verdadeiro” para os itens referentes à atribuição de causalidade que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho baixo (GB), médio (GM) e alto (GA).

Atribuição	Itens da Escala	$\chi^2$	p	Comparação
Sucesso Capacidade	7. Suponha que a professora sempre pede para que você leia as suas respostas quando ela está corrigindo as interpretações de textos. Isso seria provável porque: <i>b) Você é bom em interpretações de texto.</i>	21,75	0,00**	GB < GM < GA
	8. Suponha que os seus colegas sempre indicam você para ler os trabalhos nas apresentações em sala. Isso seria provável porque: <i>c) Sua leitura é boa.</i>	15,65	0,04*	GB < GM < GA
	10. Suponha que a professora sempre usa sua redação como modelo para a sua classe. Isso seria provável porque: <i>a) Você é bom em redação.</i>	16,93	0,03*	GB < GM < GA
	11. Suponha que você foi realmente bem na prova de Português. É provável porque: <i>c) Você sempre vai bem em provas de Português.</i>	25,28	0,00**	GB < GM < GA
Sucesso Esforço	10. Suponha que a professora sempre usa sua redação como modelo para a sua classe. Isso seria provável porque: <i>c) Você faz um esforço especial para escreve-las.</i>	18,13	0,02*	GB < GM < GA
Sucesso Causas Externas	1. Suponha que sua professora escolheu você para representar sua classe no concurso de Redação da escola. Seria provável porque: <i>c) A professora cometeu um erro.</i>	19,24	0,01*	GA < GM < GA
Fracasso Capacidade	6. Suponha que sua professora disse que você está indo mal em Português. Seria provável porque: <i>c) Você sempre vai mal em Português.</i>	22,92	0,00**	GA < GM < GA
Teste do Qui Quadrado			*p<0,05	**p<0,01

Para a sub-escala que avalia a atribuição do sucesso à capacidade, em três dos seis itens que a compõem, as respostas dos diferentes grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Nesta sub-escala, uma maior porcentagem de alunos com desempenho acadêmico alto respondeu os itens 7a, 8c, 10a e 11c como sendo “maioria verdadeiro” ou “verdadeiro”, indicando que estes itens são mais fortemente aplicáveis a este grupo.

Com relação à atribuição do sucesso ao esforço, em apenas um dos seis itens que a compõem, as respostas dos três grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Foi observado que no item 10c uma porcentagem significativamente maior de alunos do grupo com desempenho acadêmico alto considerou este item como sendo “maioria verdadeiro” ou “verdadeiro”, ou seja, estes itens são mais fortemente aplicáveis aos alunos deste grupo de desempenho.

Quanto à sub-escala que avalia a atribuição do sucesso a causas externas, em um dos seis itens que a compõem, as respostas dos três grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Uma maior porcentagem de alunos com desempenho acadêmico baixo respondeu o item 1c como sendo “maioria verdadeiro” ou “verdadeiro”. Isto significa que este item é mais fortemente aplicável ao grupo com desempenho acadêmico baixo.

Para a atribuição do fracasso à capacidade, em um dos seis itens que a compõem, as respostas dos três grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Verifica-se que uma maior porcentagem de alunos com desempenho acadêmico baixo respondeu o item 6c como sendo “maioria verdadeiro” ou “verdadeiro”, indicando que este item é mais fortemente aplicável aos alunos deste grupo de desempenho.

### **4.3. Autoconceito**

No presente tópico serão apresentados os dados relativos aos escores médios nos itens nas áreas de autoconceito escolar geral, autoconceito em Português e autoconceito em Matemática para os grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto e a comparação destes escores. Também serão comparadas as respostas dos três grupos de desempenho nos itens que se referem a cada uma das áreas do autoconceito.

O objetivo das análises foi verificar se existem diferenças quanto às médias dos itens relativos ao autoconceito escolar geral, autoconceito em Português e autoconceito em Matemática apresentadas pelos grupos com baixo, médio e alto desempenho acadêmico e em quais itens as respostas dos diferentes grupos foram significativamente diferentes.

Os dados referentes à média, desvio padrão, valor de F (ANOVA) e nível de significância estatística para os escores médios nos itens das sub-escalas de autoconceito escolar geral, autoconceito em Português e autoconceito em Matemática para os grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto são mostrados na Tabela 11.

**Tabela 11:** Média, desvio padrão (dp), valor de F e nível de significância estatística nos escores médios nos itens apresentados pelos diferentes grupos de desempenho acadêmico para as áreas do autoconceito.

Autoconceito	Grupos de desempenho	Média	dp	F	p
Escolar Geral	Baixo	3,37	1,19	35,44	0,00**
	Médio	4,33	1,05		
	Alto	5,20	0,91		
Português	Baixo	3,56	1,23	24,15	0,00**
	Médio	4,26	1,03		
	Alto	5,02	0,74		
Matemática	Baixo	2,82	1,38	18,10	0,00**
	Médio	3,76	1,54		
	Alto	4,67	1,46		
Teste ANOVA					* p<0,01

A Tabela 11 mostra que as médias apresentadas pelos três grupos de desempenho para o autoconceito em Matemática foram inferior às médias apresentadas por eles nas áreas escolar geral e Português.

Note-se ainda a existência de diferenças significativamente estatísticas entre as médias para as três áreas do autoconceito.

Os níveis de significância estatística da diferença entre os diferentes grupos de desempenho nos escores médios dos itens nas áreas do autoconceito, através do Post Hoc de Scheffè são mostrados na Tabela 12.

**Tabela 12:** Nível de significância estatística da diferença dos escores médios dos itens para as áreas do autoconceito apresentados pelos diferentes grupos de desempenho.

Autoconceito	Grupos de desempenho		p
Escolar Geral	Baixo	Médio	0,00*
		Alto	0,00*
	Médio	Baixo	0,00*
		Alto	0,00*
Português	Baixo	Médio	0,00*
		Alto	0,00*
	Médio	Baixo	0,00*
		Alto	0,00*
Matemática	Baixo	Médio	0,00*
		Alto	0,00*
	Médio	Baixo	0,00*
		Alto	0,00*
Post Hoc de Scheffé			*p<0,01

Na área do autoconceito escolar geral, o grupo com desempenho acadêmico alto obteve média significativamente mais elevada do que as médias apresentadas pelos grupos com desempenho baixo e médio. Ainda com relação a esta área, o grupo com desempenho acadêmico médio apresentou média significativamente maior do que a média do grupo com desempenho acadêmico baixo.

Com relação ao autoconceito em Português, verifica-se que o grupo com desempenho acadêmico alto apresentou média significativamente maior do que as médias dos grupos com desempenho acadêmico baixo e médio. Observa-se também que o grupo com desempenho acadêmico médio teve média significativamente mais elevada do que a média do grupo com desempenho acadêmico baixo.

Nota-se quanto ao autoconceito em Matemática que o grupo com desempenho acadêmico alto obteve média significativamente superior às médias dos grupos com desempenho acadêmico baixo e médio. O grupo com desempenho acadêmico médio

apresentou média significativamente superior à média do grupo com desempenho acadêmico baixo nesta área do autoconceito.

A Tabela 13 mostra a comparação das respostas “quase sempre verdade” e “muito verdade” nos itens referentes ao autoconceito, que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho acadêmico baixo, médio e alto.

**Tabela 13:** Valor do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), nível de significância estatística (p) e comparação das respostas para os itens do SDQ-II que foram estatisticamente diferentes entre os grupos com desempenho baixo (GB), médio (GM) e alto (GA).

Autoconceito	Itens	$\chi^2$	p	Comparação
Escolar Geral	9. As pessoas geralmente me pedem ajuda na maioria das matérias da escola.	33,63	0,00**	GB < GM < GA
	53. Eu aprendo coisas rapidamente na maioria das matérias da escola.	40,06	0,00**	GB < GM < GA
	75. Eu vou bem nas provas da maioria das matérias da escola.	40,43	0,00**	GB < GM < GA
	94. Eu sou bom (boa) na maioria das matérias da escola.	38,08	0,00**	GB < GM < GA
	20. Eu sou muito mau aluno na escola para entrar em uma boa Universidade. <sup>1</sup>	34,10	0,00**	GA < GM < GB
	42. Eu tiro notas ruins na maioria das matérias da escola. <sup>1</sup>	47,62	0,00**	GA < GM < GB
	64. Eu tenho dificuldades na maioria das matérias da escola. <sup>1</sup>	48,10	0,00**	GA < GM < GB
	86. Eu tenho problemas com a maioria das matérias da escola. <sup>1</sup>	36,35	0,00**	GA < GM < GB
Português	101. A maioria das matérias da escola são muito difíceis para mim. <sup>1</sup>	27,66	0,00**	GA < GM < GB
	39. Tenho facilidade com as aulas de Português.	41,34	0,00**	GB < GM < GA
	61. Português é uma das minhas matérias preferidas.	18,64	0,04*	GB < GM < GA
	83. Eu tiro boas notas em Português.	70,17	0,00**	GB < GM < GA
	99. Eu aprendo coisas rapidamente nas aulas de Português.	38,41	0,00**	GB < GM < GA
	6. Eu vou muito mal nas aulas de Português. <sup>1</sup>	34,41	0,00**	GA < GM < GB
	28. Eu vou mal em provas que precisam de muita habilidade de Leitura. <sup>1</sup>	28,67	0,00**	GA < GM < GB
Matemática	72. Eu detesto ler. <sup>1</sup>	19,95	0,03*	GA < GM < GB
	1. Matemática é uma das minhas matérias preferidas.	18,59	0,04*	GB < GM < GA
	45. Eu gosto de estudar Matemática.	26,63	0,00**	GB < GM < GA
	67. Eu tiro boas notas em Matemática.	55,26	0,00**	GB < GM < GA
	89. Eu sempre fui bem em Matemática.	48,54	0,00**	GB < GM < GA
	12. Eu freqüentemente preciso de ajuda em Matemática. <sup>1</sup>	36,51	0,00**	GA < GM < GB
	34. Tenho dificuldade para entender qualquer coisa que envolva Matemática. <sup>1</sup>	35,74	0,00**	GA < GM < GB
	56. Eu vou mal em provas de Matemática. <sup>1</sup>	27,78	0,00**	GA < GM < GB
	78. Eu prefiro não ter outra aula de Matemática. <sup>1</sup>	26,66	0,01*	GA < GM < GB
89. Eu sempre fui bem em Matemática.	48,54	0,00**	GB < GM < GA	

Teste do Qui-Quadrado

\*p<0.05 \*\*p< 0.01

<sup>1</sup> Itens em ordem invertida (maiores escores indicam um autoconceito mais negativo)

Com relação à área de autoconceito escolar geral, para todos os itens da sub-escala, as respostas dos três grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Uma

porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico alto em relação aos outros dois grupos de desempenho considerou os itens 9, 53, 75, e 94, que estão relacionados a um autoconceito escolar geral positivo, como sendo “quase sempre verdade” e “verdade”. Isto indica que estes itens são mais fortemente aplicáveis ao grupo com desempenho acadêmico alto.

Ainda quanto ao autoconceito escolar geral, uma porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico baixo, em relação aos outros dois grupos de desempenho, respondeu os itens 20, 42, 64, 86 e 101, que estão relacionados a um autoconceito escolar geral negativo, como sendo “quase sempre verdade” e “verdade”. indicando que estes itens são mais fortemente aplicáveis aos alunos do grupo com desempenho acadêmico baixo.

Quanto ao autoconceito em Português, em sete dos dez itens que a sub-escala, as respostas dos três grupos de desempenho foram significativamente diferentes. Foi observada que uma porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico alto do que dos outros dois grupos de desempenho respondeu os itens 39, 61, 83 e 99, que indicam um autoconceito positivo nesta área, como sendo “quase sempre verdade” e “verdade”, ou seja, estes itens são mais fortemente aplicáveis ao grupo com desempenho alto.

Também quanto ao autoconceito em Português, uma porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico baixo apresentou as respostas “quase sempre verdade” e “verdade” para os itens 6, 28 e 72, que estão relacionados a um autoconceito negativo em Português. Isto significa que os itens mencionados são mais fortemente aplicáveis ao grupo com desempenho acadêmico baixo.

Na área de autoconceito em Matemática, em nove dos dez itens que compõem a sub-escala, as respostas dos três grupos de desempenho foram significativamente diferentes.

Observou-se que uma porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico alto do que dos grupos com desempenho acadêmico médio e baixo considerou os itens 1, 45, 67 e 89, que indicam um autoconceito positivo em matemática, como sendo “quase sempre verdade” e “verdade”. Isto é, estes itens são mais fortemente aplicáveis ao grupo com desempenho acadêmico alto.

Também no autoconceito em Matemática, uma porcentagem significativamente maior de alunos com desempenho acadêmico baixo do que dos outros dois grupos de desempenho considerou os itens 12, 34, 56 e 78, relacionados a um autoconceito negativo, como sendo “quase sempre verdade” e “verdade”, ou seja, os itens referidos são mais fortemente aplicáveis grupo com desempenho baixo.

#### **4. 4. Correlação entre desempenho acadêmico, metas de realização, atribuição de causalidade e autoconceito**

Este tópico mostra as associações entre todas as variáveis avaliadas no estudo: desempenho acadêmico, metas de realização, atribuições para o sucesso e para o fracasso e áreas do autoconceito.

As relações entre as variáveis relativas ao desempenho acadêmico dos alunos, metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito são apresentadas na Tabela 14.

**Tabela 14:** Coeficiente de correlação dos valores relativos ao desempenho e escores médios nos itens das sub-escalas referentes às metas de realização, atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso e áreas do autoconceito.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	<b>0,40**</b>	1											
3	0,05	<b>0,18*</b>	1										
4	0,00	0,10	<b>0,66**</b>	1									
5	<b>0,28**</b>	<b>0,39**</b>	<b>0,21**</b>	0,12	1								
6	<b>0,19*</b>	<b>0,37**</b>	<b>0,23**</b>	<b>0,16*</b>	<b>0,46**</b>	1							
7	<b>-0,22**</b>	<b>0,32**</b>	-0,07	0,00	<b>-0,40**</b>	<b>-.32**</b>	1						
8	<b>-0,25**</b>	<b>-0,25**</b>	-0,09	-0,02	<b>-0,40**</b>	<b>-.24**</b>	<b>0,41**</b>	1					
9	-0,07	-0,08	<b>-0,19*</b>	<b>0,16*</b>	-0,07	-0,09	<b>0,18*</b>	<b>0,41**</b>	1				
10	-0,05	<b>-0,16*</b>	-0,08	0,02	0,08	-0,06	<b>0,17*</b>	<b>0,16*</b>	0,04	1			
11	<b>0,55**</b>	<b>0,38**</b>	0,11	0,03	<b>0,45**</b>	<b>.32**</b>	<b>-0,33**</b>	<b>-0,52**</b>	<b>-0,18*</b>	<b>-0,15*</b>	1		
12	<b>0,48**</b>	<b>0,40**</b>	0,04	-0,06	<b>0,50**</b>	<b>.31**</b>	<b>-0,45**</b>	<b>-0,52**</b>	<b>-0,21**</b>	<b>-0,24**</b>	<b>0,60**</b>	1	
13	<b>0,43**</b>	<b>0,35**</b>	0,13	0,07	<b>0,27**</b>	<b>.34**</b>	<b>-0,29**</b>	<b>-0,35**</b>	<b>-0,16*</b>	-0,06	<b>0,71**</b>	<b>0,32**</b>	1

Correlação de Pearson \*p<0,05      \*\*p< 0,01

- 1- Desempenho
- 2- Meta Aprender
- 3- Meta Performance Aproximação
- 4- Meta Performance Evitação
- 5- Sucesso/Capacidade
- 6- Sucesso/ Esforço
- 7- Sucesso/ Causas Externas
- 8- Fracasso/ Capacidade
- 9- Fracasso/ Esforço
- 10- Fracasso/ Causas Externas
- 11- Autoconceito Escolar Geral
- 12- Autoconceito Português
- 13- Autoconceito Matemática

A seguir serão descritas as correlações significativas entre as variáveis relacionadas a partir do teste de Correlação de Pearson.

Observa-se que o desempenho acadêmico dos alunos mostrou-se correlacionado positivamente à meta aprender, à atribuição do sucesso à capacidade e ao esforço e ao autoconceito escolar geral, autoconceito em Português e autoconceito em Matemática. O desempenho acadêmico foi negativamente correlacionado à atribuição do sucesso a causas externas e do fracasso à capacidade.

A meta aprender mostrou-se positivamente correlacionada à meta performance aproximação, às atribuições do sucesso à capacidade, esforço e causas externas e às três áreas do autoconceito (Escolar Geral, Português e Matemática). A meta aprender apresentou-se negativamente correlacionada às atribuições de fracasso à capacidade e a causas externas.

Em relação à meta performance aproximação notou-se uma correlação positiva com a meta performance evitação e com as atribuições do sucesso à capacidade e ao esforço. Notou-se ainda uma correlação negativa quanto à atribuição do fracasso ao esforço. A meta performance evitação foi positivamente correlacionada à atribuição do sucesso ao esforço e à atribuição do fracasso também ao esforço.

Observa-se que a atribuição do sucesso à capacidade associou-se positivamente à atribuição do sucesso ao esforço e à todas as áreas do autoconceito (escolar geral, Português e Matemática). A atribuição do sucesso à capacidade correlacionou-se negativamente à atribuição do sucesso às causas externas e do fracasso à capacidade.

Quanto a atribuição do sucesso ao esforço observa-se uma correlação positiva em relação ao autoconceito escolar geral, autoconceito em Português e autoconceito em Matemática. Observa-se ainda uma associação negativa entre a atribuição do sucesso ao esforço e a atribuição do sucesso a causas externas e do fracasso à capacidade.

A atribuição do sucesso a causas externas mostrou-se positivamente correlacionada à atribuição do fracasso à capacidade, ao esforço e a causas externas, bem como ao autoconceito em Matemática. Esta atribuição mostrou-se negativamente correlacionada ao autoconceito escolar geral e autoconceito em Português.

Verifica-se que a atribuição do fracasso à capacidade correlacionou-se positivamente com as atribuições de fracasso ao esforço e a causas externas e correlacionou-se negativamente as três áreas do autoconceito (escolar geral, Português e Matemática). A atribuição do fracasso ao esforço apresentou-se negativamente correlacionada ao autoconceito escolar geral, ao autoconceito em Português e ao autoconceito em Matemática. A atribuição do fracasso a causas externas foi correlacionada negativamente ao autoconceito em Português.

Verifica-se que o autoconceito escolar geral mostrou-se correlacionado positivamente ao autoconceito em Português e em Matemática e que o autoconceito em Português mostrou-se positivamente correlacionado ao autoconceito em Matemática.

## **5. Discussão**

O presente estudo teve como objetivos comparar as metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico de alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental com desempenho baixo, médio e alto na disciplina de Português, identificar as relações entre o desempenho acadêmico, as metas de realização, atribuições de causalidade e o autoconceito acadêmico apresentados por estes alunos e identificar como os construtos motivacionais (metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico) se relacionam.

Com base na literatura, era esperado que os alunos com baixo desempenho acadêmico apresentassem crenças motivacionais diferentes dos alunos com desempenho médio e alto, mais especificamente, que os alunos com baixo desempenho apresentassem um autoconceito mais negativo nas áreas acadêmicas, atribuísem menos o sucesso e o fracasso nas tarefas acadêmicas ao próprio esforço e que adotassem mais a meta performance do que os alunos dos outros grupos de desempenho.

Foram encontradas diferenças entre o grupo com o baixo desempenho acadêmico em Português e com alto desempenho em relação à meta aprender, atribuição do sucesso à capacidade, ao esforço e a causas externas, atribuição do fracasso à capacidade e autoconceito escolar geral, em Português e Matemática.

Foram encontradas diferenças entre o grupo com desempenho médio e com desempenho alto em relação à meta aprender, à atribuição do fracasso à capacidade e às áreas do autoconceito avaliadas. Foram verificadas também diferenças entre o grupo com desempenho baixo e o grupo com desempenho médio em relação à meta aprender e em relação às diferentes áreas do autoconceito. A média para meta aprender do grupo com baixo desempenho foi significativamente inferior à obtida pelos grupos com desempenho médio e alto. A média para a meta aprender do grupo com desempenho médio foi inferior a do grupo com desempenho alto.

As médias das atribuições de sucesso à capacidade e ao esforço para o sucesso apresentadas pelo grupo com desempenho baixo foram inferiores às do grupo com desempenho alto. A média de atribuição de causas externas para o fracasso apresentada pelo grupo com desempenho baixo foi significativamente superior à do grupo com desempenho alto. Em relação às atribuições para o fracasso, foi verificado que o grupo com desempenho baixo apresentou média superior aos grupos com desempenho médio e alto para a atribuição de capacidade.

As médias das três áreas do autoconceito obtidas pelo grupo com desempenho baixo foram significativamente inferiores às dos grupos com desempenho médio. As médias das três áreas do autoconceito apresentadas pelo grupo com desempenho médio foram significativamente inferiores às do grupo com desempenho alto.

As diferenças verificadas neste estudo são semelhantes às encontradas na literatura. Os resultados do presente trabalho confirmam a mesma tendência observada na pesquisa de Núñez et al. (2005). Ao investigar as metas de orientação pessoal, atribuições de causalidade e o autoconceito de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem na faixa etária entre 9 e 14 anos, os autores encontraram que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentaram médias significativamente menores para a meta aprender do que os alunos sem dificuldades de aprendizagem. Quanto às atribuições de causalidade, verificaram que os alunos com dificuldades de aprendizagem atribuíram seu sucesso acadêmico significativamente menos a capacidade e ao esforço do que os alunos sem dificuldades de aprendizagem. Também foi observado que os alunos com dificuldades de aprendizagem atribuíam seu fracasso significativamente mais à falta de capacidade e à falta de esforço do que aqueles sem dificuldades de aprendizagem. Com relação ao autoconceito, foi observado que os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentaram

médias significativamente mais baixas do que os alunos sem dificuldades de aprendizagem nas áreas escolar geral, Leitura e Matemática.

Os resultados do presente estudo indicam que as diferenças entre as metas, atribuições e autoconceito identificadas entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem são compatíveis às diferenças encontradas neste estudo entre alunos com desempenho acadêmico baixo e alto.

A identificação das semelhanças na motivação de alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com baixo desempenho acadêmico observadas no estudo levanta várias questões relativas à caracterização tanto da motivação de alunos com dificuldades de aprendizagem quanto para a caracterização de alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental com baixo aproveitamento em uma determinada disciplina.

No presente estudo não foram feitas diferenciações entre alunos com baixo aproveitamento e que poderiam estar apresentando dificuldades de aprendizagem ou não, também não foi feito um controle da história de baixo desempenho destes alunos na disciplina de Português.

Investigações que fazem comparações das características motivacionais dos alunos a partir do desempenho freqüentemente são realizadas comparando-se alunos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem. Em pesquisas internacionais a dificuldade de aprendizagem freqüentemente é conceituada como “(...) uma desordem em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão e no uso da linguagem, falada ou escrita, tal desordem pode se manifestar em uma capacidade imperfeita em ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. (...)” (Heward, 2005, p. 182). Em nosso contexto, o termo dificuldades de aprendizagem é utilizado para a identificação de alunos que apresentam baixo desempenho. Em geral, o baixo desempenho faz parte de uma história de fracasso que vem

se apresentando desde as séries iniciais associada a condições de ensino-aprendizagem e de escolarização muitas vezes insuficiente e/ou inadequadas.

Pode-se levantar a hipótese de que mais do que a causa relacionada ao baixo aproveitamento do aluno (uma dificuldade de aprendizagem ou condições de escolarização) sejam os repetidos fracassos que experienciam na trajetória escolar os responsáveis pela deterioração da motivação dos alunos.

É possível concluir que os alunos com baixo desempenho apresentaram em menor intensidade a meta aprender, responsabilizam-se menos pelo próprio sucesso e apresentam autopercepções mais negativas nas três áreas do autoconceito avaliadas do que os alunos com desempenho acadêmico alto. Os alunos com baixo desempenho apresentaram características de um perfil motivacional não adaptativo e que podem estar influenciando negativamente seu engajamento nas atividades escolares e, conseqüentemente, seu desempenho nas tarefas. Este padrão motivacional está associado a que estes alunos aprendam menos, se desempenhem em níveis abaixo do esperado e por fim, evitem a escola e as atividades escolares.

Os resultados indicam a importância de se levar em conta o papel das variáveis motivacionais sobre a aprendizagem dos alunos e justifica a necessidade de se considerar a promoção de metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito mais favorecedores do processo de aprendizagem dos alunos com baixo desempenho.

Outro dado importante a ser discutido refere-se às metas de realização. No presente estudo as médias dos três grupos de desempenho referentes às metas performance aproximação e performance evitação foram menores do que as médias da meta aprender. Esta mesma tendência foi verificada no estudo de Greene e Miller (1996), que investigou a relação entre desempenho e as metas aprender e performance entre estudantes universitários. Utilizando instrumentos semelhantes ao utilizados nesta pesquisa para

avaliar as metas de orientação pessoal, Wolters (2004) e Kaplan e Midgley (1997) também encontraram uma maior média para a meta aprender do que para as metas performance aproximação e performance evitação entre alunos de 12 a 14 anos. Valores das médias semelhantes também podem ser observados no manual do PALS (Midgley et al., 2000) com a amostra normativa do instrumento.

Este resultado indica que os alunos, quando avaliam que os itens da escala da meta aprender, consideram que aqueles itens se aplicam mais fortemente a eles e os itens das demais escalas se aplicam menos fortemente.

Visando caracterizar melhor as diferenças em termos motivacionais observadas nos três grupos de desempenho, foram examinadas as correlações entre o desempenho acadêmico e os construtos motivacionais.

Verificou-se que o desempenho acadêmico dos alunos foi positivamente correlacionado à meta aprender, à atribuição do sucesso à capacidade e ao esforço e ao autoconceito escolar geral, ao autoconceito em Português e ao autoconceito em Matemática. O desempenho acadêmico foi correlacionado negativamente à atribuição do sucesso a causas externas e à atribuição do fracasso à capacidade.

Esta relação positiva entre desempenho e meta aprender verificada no presente estudo também foi encontrada por Greene e Miller (1996) e Wolters (2004). No entanto, Wolters (2004) também encontrou uma correlação significativa e positiva entre o desempenho e a meta performance aproximação e uma correlação significativa e negativa entre desempenho e meta performance evitação. Estes resultados se assemelham aos de Pajares, Britner e Valiante, (2000), que utilizando o PALS (Midgley et al., 2000) para avaliar as metas de realização encontraram que alunos de 12 a 14 anos, com baixo desempenho anterior em escrita adotaram mais frequentemente a meta performance

aproximação e performance evitação. Os alunos com baixo desempenho prévio em ciências estiveram mais dispostos a adotar a meta performance evitação.

No presente estudo não foi encontrada de forma nítida a relação entre desempenho e meta evitação e aproximação. Provavelmente a amostra reduzida pode ter dificultado o aparecimento desta relação.

A relação negativa entre o desempenho e as atribuições para o sucesso a causas externas e a atribuição do fracasso à capacidade observada neste estudo converge com os resultados de Marsh (1986) sobre atribuições de causalidade. Neste estudo de Marsh (1986), que também utilizou o SAS (Marsh, 1984), em uma amostra de adolescentes australianos, foi encontrado que os alunos com alto desempenho acadêmico apresentaram significativamente mais atribuições internas (capacidade e esforço) nas situações de sucesso do que os alunos com baixo desempenho. Além disso os alunos com desempenho acadêmico alto apresentaram significativamente mais atribuições externas para o fracasso do que o grupo com desempenho acadêmico baixo. No que diz respeito às atribuições para o sucesso, os resultados do presente estudo convergem com os de Marsh (1986), em que se verificou que os alunos com alto desempenho acadêmico apresentaram significativamente mais atribuições internas (capacidade e esforço) nas situações de sucesso do que os alunos com baixo desempenho. No entanto, na direção oposta ao encontrado aqui, Marsh (1986) também verificou que os alunos com desempenho acadêmico alto apresentaram significativamente mais atribuições externas para o fracasso do que o grupo com desempenho acadêmico baixo.

Semelhantemente aos dados do presente estudo, Martini e Boruchovitch (2004), ao revisarem pesquisas sobre atribuições de causalidade entre crianças brasileiras, encontraram uma tendência entre alunos a internalizar o fracasso. Verificaram também que crianças com desempenho acadêmico baixo ou dificuldades de aprendizagem atribuem

menos o fracasso ao esforço e relacionam suas dificuldades à falta de capacidade ou causas externas.

A correlação positiva entre o desempenho acadêmico e o autoconceito escolar geral, em Português e em Matemática são consistentes com uma grande quantidade de pesquisas que relatam uma correlação entre competência percebida e desempenho acadêmico. Como, por exemplo, os resultados encontrados por Marsh, Parker e Barnes (1985 citado por Marsh, 1990a) que, ao aplicar o SDQ-II em alunos de 13 a 18 anos, encontraram que cada uma das áreas do autoconceito acadêmico (escolar geral, Leitura e Matemática) se correlacionou significativamente ao desempenho acadêmico, avaliado a partir de diversos critérios tais como testes de desempenho padronizados utilizados nas escolas australianas. Estes resultados convergem com aqueles encontrados por Greene e Miller (1996), em que o desempenho acadêmico foi positivamente afetado pela capacidade percebida, bem como pela adoção da meta aprender. Estes dados também vão de encontro com aqueles encontrados por Martin e Debus (1998) que verificaram que adolescentes que apresentaram elevado autoconceito em Matemática também apresentaram melhor desempenho nesta disciplina.

Relações semelhantes entre autoconceito e desempenho também foram levantadas em amostras brasileiras. Carneiro, Martinelli e Sisto (2003) encontraram entre crianças com idade entre 9 e 10 anos uma correlação significativa entre dificuldade na escrita e autoconceito, de modo que quanto maior a dificuldade na escrita, mais baixo se apresentou o autoconceito escolar dos alunos. Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004) ao investigar o autoconceito de crianças de 7 a 10 anos com e sem dificuldades de aprendizagem encontraram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram resultados significativamente inferiores do que aquelas sem dificuldades de aprendizagem na área do autoconceito de status intelectual e acadêmico.

As correlações observadas na presente pesquisa entre desempenho na disciplina de Português e autoconceito nas três áreas avaliadas remetem à necessidade de investigações sobre a influência do autoconceito e do desempenho em uma determinada disciplina no autoconceito em outras disciplinas e no autoconceito escolar geral.

O terceiro objetivo da pesquisa foi verificar a generalidade entre alunos brasileiros dos achados da literatura sobre as relações que vêm sendo encontradas entre metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito. Era esperado que os construtos motivacionais relacionados a uma motivação adaptativa se correlacionassem positivamente entre si e de forma negativa aos construtos relacionados a uma motivação não adaptativa.

No que diz respeito às relações entre as metas de realização e os outros construtos, verificou-se que: 1) a meta aprender foi positivamente correlacionada à meta performance aproximação, às atribuições do sucesso à capacidade, ao esforço e causas externas e às três áreas do autoconceito (escolar geral, Português e Matemática) e foi negativamente correlacionada às atribuições de fracasso à capacidade e a causas externas; 2) a meta performance aproximação correlacionou-se de forma positiva com a meta performance evitação e com as atribuições do sucesso à capacidade e ao esforço e de forma negativa a atribuição do fracasso ao esforço; 3) a meta performance evitação foi positivamente correlacionada à atribuição do sucesso ao esforço e à atribuição do fracasso também ao esforço.

No que diz respeito às relações entre os três tipos de atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso e às relações entre as atribuições e o autoconceito, observou-se que: 1) a atribuição do sucesso à capacidade associou-se positivamente à atribuição do sucesso ao esforço e a todas as áreas do autoconceito (escolar geral, Português e Matemática) e negativamente à atribuição do sucesso às causas externas e do fracasso à capacidade; 2) a atribuição do sucesso ao esforço correlacionou-se positivamente ao

autoconceito Escolar Geral, autoconceito em Português e autoconceito em Matemática e negativamente à atribuição do sucesso a causas externas e do fracasso à capacidade; 3) a atribuição do sucesso a causas externas mostrou-se positivamente correlacionada à atribuição do fracasso à capacidade, ao esforço e a causas externas, bem como ao autoconceito em Matemática e mostrou-se negativamente correlacionada ao autoconceito escolar geral e autoconceito em Português; 4) a atribuição do fracasso à capacidade correlacionou-se positivamente com as atribuições de fracasso ao esforço e a causas externas e correlacionou-se negativamente as três áreas do autoconceito (escolar geral, Português e Matemática); 5) a atribuição do fracasso ao esforço apresentou-se negativamente correlacionada ao autoconceito escolar geral, ao autoconceito em Português e ao autoconceito em Matemática e 6) a atribuição do fracasso a causas externas foi correlacionada negativamente ao autoconceito em Português.

Observou-se que as três áreas do autoconceito (escolar geral, Português e Matemática), correlacionaram-se positivamente umas com as outras.

Os resultados aqui encontrados convergem em grande parte com os resultados de outras pesquisas. Quanto às metas de realização, Pajares, Britner e Valiante (2000), também observaram correlações significativas entre meta aprender e meta performance aproximação, entre alunos de 12 a 14 anos.

As relações entre as metas de realização e atribuições de causalidade verificadas neste estudo divergem em alguns dos aspectos presentes na literatura. No presente estudo, a meta aprender foi positivamente correlacionada às atribuições do sucesso à capacidade, ao esforço e causas externas e a meta performance evitação foi positivamente correlacionada à atribuição do sucesso ao esforço e à atribuição do fracasso também ao esforço. No entanto, Ames (1992) e Pintrich & Schunk (2002), em revisão de estudos que relacionam as metas de orientação às atribuições de causalidade, apontaram uma relação

entre a meta aprender e a crença atribucional de que esforço leva ao sucesso e de que a falta de esforço leva ao fracasso, bem como uma relação entre meta performance e atribuições de capacidade tanto nas situações de sucesso quanto nas situações de fracasso. Valle et al. (2003) encontraram que alunos universitários que adotavam a meta aprender atribuíram seu sucesso à capacidade e seu fracasso à falta de esforço. No estudo de Ames e Archer (1988), os alunos que adotavam a meta performance atribuíram mais seus fracassos à baixa capacidade. Os alunos que adotavam a meta aprender atribuíram seu sucesso ao esforço.

A relação entre a meta performance aproximação e a atribuição do sucesso ao esforço, atribuição considerada favorável a uma motivação adaptativa, pode ser explicada a partir da perspectiva das metas múltiplas, segundo a qual a meta performance aproximação pode ter efeitos positivos sobre a motivação dependendo do contexto e das características do aluno que a utiliza (Harackiewicz et al., 2002).

As relações entre as metas de realização e o autoconceito observadas vão de encontro aos resultados de diversos estudos em que se observaram relações positivas entre a meta aprender e a capacidade percebida, indicando que quanto maior o interesse dos alunos em entender, dominar os conteúdos acadêmicos, mais eles apresentam uma percepção positiva em relação a si mesmos nas disciplinas escolar. Greene e Miller (1996) verificaram que quanto mais positivamente os alunos se percebiam, mais eles adotavam a meta aprender. Pajares, Britner e Valiante, (2000) encontraram que as metas aprender e performance-aproximação foram positivamente relacionadas à auto-eficácia e o autoconceito, enquanto que a meta performance evitação foi negativamente correlacionada a estes construtos. Midgley e Kaplan (1997) observaram que alunos que adotam a meta aprender apresentam mais altos níveis de competência percebida, do que alunos que adotam a meta performance.

As relações entre autoconceito e atribuições aqui verificadas vão de encontro aos resultados encontrados por Marsh (1984), que verificou que os alunos que atribuíram seu sucesso acadêmico à sua capacidade e ao emprego de esforço tenderam a apresentar melhor desempenho acadêmico e autoconceitos acadêmicos mais altos e que os alunos que atribuíram seus fracassos acadêmicos à sua falta de capacidade e, em uma menor extensão, à sua falta de esforço, tenderam a apresentar habilidades acadêmicas mais pobres e autoconceitos acadêmicos mais baixos.

De forma geral, os construtos motivacionais se correlacionaram de uma maneira freqüentemente relatada pela literatura. Os resultados do presente estudo fornecem mais uma evidência a favor da generalidade dos achados sobre as características de construtos motivacionais mais relevantes para uma motivação de alunos que seja adaptativa, ou seja, favorável à aprendizagem, ao gosto por estudar, a um maior engajamento nas atividades e ao uso de estratégias de processamento cognitivo mais elaborados. Conforme foi verificado no presente estudo, a motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem. (Pintrich & Schunk, 2002).

A partir disto, sugere-se que em nosso contexto sejam estudadas as interações entre as diferentes metas de realização, bem como sua relação com outros construtos motivacionais, a aprendizagem e o desempenho. O que, uma vez que a adoção das metas de realização são influenciadas pela forma como os aspectos de sala de aula são estruturados, pode fornecer subsídios mais precisos para se promover a motivação dos alunos em nosso contexto.

Algumas limitações do estudo devem ser apontadas. Nos instrumentos utilizados na pesquisa, os itens que apresentaram uma correlação item total baixa (menor que 0,20) foram retirados e as escalas utilizadas apresentaram um Alfa de Cronbach adequado. Apesar destes cuidados, os instrumentos não são validados para a população brasileira.

Dado que os instrumentos usados neste trabalho têm sido amplamente utilizados nas pesquisas internacionais, estudos futuros de validação poderiam ser muito úteis tanto para a pesquisa na área de motivação escolar, possibilitando comparações entre os resultados encontrados entre alunos brasileiros e estrangeiros, quanto para professores, psicólogos escolares e outros profissionais da área de educação como uma ferramenta para avaliar de forma precisa a motivação dos alunos de modo a nortear intervenções ou mudanças na estrutura de sala de aula.

Outra limitação da pesquisa refere-se ao tamanho reduzido da amostra e do espaço amostral reduzido a uma única escola, o que reduz a generalização dos resultados e remete à necessidade de estudos sobre a motivação de alunos com amostras representativas de nossa população.

Uma questão outra questão que não foi investigada no estudo refere-se à verificação do professor que dava aula para as diferentes classes envolvidas no estudo. Uma vez que a motivação é influenciada pelo contexto sala de aula e que diferentes professores apresentam diferentes formas de estruturar a classe, isto poderia influenciar na motivação dos alunos. Desta forma, estudos futuros poderiam investigar como o professor estrutura a sala de aula e quais as influências que exerce nas metas de realização, atribuições de causalidade, autoconceito e desempenho dos alunos.

O presente estudo forneceu um conjunto de dados sobre algumas características motivacionais consideradas relevantes obtidos através de instrumentos amplamente utilizados em pesquisas internacionais recentes. Pode-se concluir que o estudo fornece contribuições metodológicas e fornece resultados sobre as características motivacionais de alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries com diferentes níveis de desempenho em relação à disciplina de Português que podem ser referência para estudos posteriores.

Dado o acentuado fracasso escolar observado em nosso país, é importante investigar se as interações entre construtos motivacionais e desempenho acadêmico levantadas pela literatura, seja a partir da teoria ou de dados empíricos são aplicáveis no Brasil. Os resultados aqui encontrados mostraram-se semelhantes aos encontrados na literatura internacional, o que dá indícios de que alguns pontos das teorias subjacentes aos construtos motivacionais estudados poderiam ser aplicadas em nosso contexto para auxiliar no entendimento do fracasso escolar.

Além disso, fica evidente a importância de, além de investigar, efetivamente promover a motivação dos alunos no contexto escolar brasileiro. Assim espera-se que esta pesquisa tenha contribuído no sentido de alertar os profissionais da área escolar a reverem suas práticas e concepções e a buscarem recursos para efetivamente promover uma motivação adaptativa entre os alunos.

## **6. Referências Bibliográficas**

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-309.
- Associação Nacional de Empresa de Pesquisa (2003). Critério de Classificação Econômica Brasil. Acessado em 05 de maio de 2004, em: <http://www.anep.org.br/codigoguias/CCEB.pdf>
- Araújo, C.H., Conde, F.N. & Luzio, N. (2004). Índice de Qualidade da Educação Fundamental (IQE): Proposta para discussão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 85 (2009, 210, 211), 126-136.
- Bacete, F.J.G., & Betoret, F.D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- Barron, K.E. & Harackiewicz, J.M. Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Educational Psychology*, 80(5), 706-722.

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

Brasil (2001). Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP.

Bzuneck, J.A. (2001a). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes.

Bzuneck, J.A. (2001b). A motivação do aluno orientada a metas de realização. In E. Boruchovitch, & J.A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis: Editora Vozes.

Cardoso, L.R. & Bzuneck, J.A. (2004). Motivação no Ensino Superior: Metas de realização e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (2), 145-155.

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

Craven, R.G., Marsh, H. & Debus, R. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 17-27.

- Cabau, P.M.P., & De Rose, T.M.S. (2004). A motivação acadêmica de adolescentes: Um estudo das metas de realização e atribuições de causalidade. *Monografia para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia*. Curso de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliott, A.J., & Dweeck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner, & R. Calfee, (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Greene, B.A., & Miller, R.B. (1996) Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (2), 181-192.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Pintrich, P.R., Elliot, A.J. & Trash, T.M. (2002). Revision of Achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- Henderson, V.L & Dweeck, C.S. (1990). Motivation and achievement. In S. Feldman, & G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329). Boston: Harvard University Press.

- Heward, W.L. (2005). *Exceptional Children: An introduction to special education*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Maehr, M.L., & Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: We' been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9 (4), 371-409.
- Marsh, H.W. (1990a). *Self-description questionnaire – II*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, W.H. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1291-1308.
- Marsh, H.W. (1986). Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 190-200.

- Marsh, H.W., & Köller, O. (2003). Bringing together two theoretical models of relations between academic self-concept and achievement. In H.W. Marsh, R.G Craven, & McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research*. Connecticut: D.M. Information Age Publishing.
- Martin, A.J. & Debus, R.L. (1998). Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: The roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 517-535.
- Martini, M.L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.
- Martini, M.L. & Boruchovitch, E. (2004). *A Teoria de Atribuição de Causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Editora Alínea.
- Meece, J., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4) 514-523.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M.L., Urdan, T., Anderman, L.H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing student's achievements goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M.J., Nelson, J., Roeser, R., & Urda, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Harbor: The University of Michigan.

Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2003). *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 8ª série do Ensino Fundamental*. Acessado em 15 de outubro de 2006, em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2003/saeb/qualidade\\_educ.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2003/saeb/qualidade_educ.pdf)

Núñez, J.C., Gonzáles-Pianda, J.A., Gonzáles-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. Gonzáles, P., Cabannach, R.G., Valle & Rodríguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*.20 (2), 86-97.

Nutti, J.Z. & Realli, A.M.M.R. (2002). Superação do fracasso escolar, políticas públicas e classes de aceleração. In: M.G.N. Mizukami & A.M.M.R. Realli (Org.). *Aprendizagem da docência: saberes, práticas e contextos* (pp 21-47). São Carlos: EdUfscar/ Inep.

Okano, C.B., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M. & Marturano, E.M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do Autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 121-128.

- Pajares, F., Britner, S.L. & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pintrich, P.R. (1991). Editor's Comment. *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 199-205.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 9 (4), 667-686.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. 2<sup>a</sup> Edition. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Stipeck, D.J. (1996). Motivation and instruction. In D. Berliner & R.C Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Tabassam, W. & Grainger, J. (2003). Self-Concept enhancement for students with learning difficulties with and without attention déficit hyperactivity disorder. In H.W. Marsh, R.G. Craven, & McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research*. Connecticut: D.M. Information Age Publishing.
- Tollefson, N. (2000). Classroom applications of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12 (1), 63–83.

- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- Wilson, M.S. (1995). Best practices in systems influences on children's self-concept. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 359-368). Washington DC: National Association of School Psychologists.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 236-250.
- Zambon, M.P., & De Rose, T.M.S. (2003). *Uma comparação racial da auto-estima e do auto-conceito de adolescentes negros e brancos*. Monografia para a obtenção do

título de Bacharel em Psicologia. Curso de Psicologia. Universidade Federal de São Carlos.

## **Anexo A**

### **Itens da Escala de Metas Pessoais dos Alunos**

(Midgley et al., 2000)

#### **Itens referentes à meta aprender:**

- É importante, para mim, aprender muitas coisas novas neste ano nas aulas de Português.
- Uma das minhas metas na aula de Português é que eu aprenda ao máximo.
- Uma das minhas metas é aprender bem muitas coisas novas esse ano em Português.
- É importante, para mim, entender perfeitamente os exercícios da aula de Português.
- É importante para mim que eu sabia mais coisas este ano em Português do que eu já sabia.

#### **Itens referentes à meta performance aproximação:**

- É importante para mim que os outros alunos da minha classe pensem que sou bom (boa) nas atividades de Português.
- Uma das minhas metas é mostrar para os outros que eu sou bom (boa) nas atividades de Português.
- Uma das minhas metas é mostrar aos outros que tenho facilidade nos exercícios de Português.
- Uma das minhas metas é parecer bom em Português em comparação aos outros alunos da minha classe.
- É importante para mim que eu pareça bom em Português quando comparado com os outros da minha classe.

**Itens referente à meta performance evitação:**

- É importante para mim que nas aulas de Português eu não pareça que sou ruim na matéria.
- Uma das minhas metas é manter os outros pensando que não sou ruim nas aulas de Português.
- É importante para mim que meu professor de Português não pense que eu sei menos que meus colegas.
- Uma das minhas metas na aula de Português é evitar parecer que eu tenho dificuldades em fazer os exercícios.

## **Anexo B**

**Itens da Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos (EACALE) (Cabau & De Rose , 2004)**

1. Suponha que sua professora escolheu você representar sua classe no concurso de Redação da escola. Seria provável porque

- a) Você é bom em redação
- b) Você estudou bastante Português
- c) A professora cometeu um erro

2. Suponha que você teve dificuldades ao fazer uma interpretação de texto na aula de Português. Isto seria provável porque

- a) O texto era muito complicado para todos<sup>1</sup>
- b) Você não sabe fazer interpretação de texto
- c) Você deveria ter lido o texto mais cuidadosamente

3. Suponha que a professora pediu para você ler uma poesia em voz alta para a classe e você não se saiu bem. Seria provável porque

- a) Você não é bom para ler em voz alta
- b) Você teve que ler uma poesia muito difícil
- c) Você foi desatento ao ler a poesia

4. Suponha que você tenha que trocar de redação com alguém para que um corrija a redação do outro e ninguém queria trocar de redação com você. Seria provável porque

---

<sup>1</sup> Itens que foram retirados por apresentar correlação item total abaixo de 0,20.

- a) Ninguém gosta muito de você<sup>1</sup>
- b) Você não capricha nas suas correções
- c) Todos sabem que você não sabe fazer redação

5. Suponha que seus amigos comentam que você é bom em interpretação de textos. Seria provável porque

- a) Você se esforça ao interpretar um texto
- b) Você tem facilidade para fazer interpretação de textos
- c) Eles apenas estão sendo legais

6. Suponha que sua professora disse que você está indo mal em Português. Seria provável porque

- a) Você não estuda Português
- b) A professora não gosta de você
- c) Você sempre vai mal em Português

7. Suponha que a professora sempre pede para que você leia as suas respostas quando ela está corrigindo as interpretações dos textos. Isso seria provável porque

- a) Ninguém mais gostaria de fazer isso
- b) Você é bom em interpretações de textos
- c) Você se esforça bastante para acertar as perguntas

8. Suponha que os seus colegas sempre indicam você para ler os trabalhos nas apresentações em sala. Isso seria provável porque

- a) Você se esforça bastante ao ler

- b) Ninguém mais quer fazer isso
- c) Sua leitura é boa

9. Suponha que você errou todas as questões de interpretação de texto da prova de Português. Isso seria provável porque

- a) Você não sabe interpretar um texto
- b) Você não estudou para a prova
- c) A professora fez questões muito difíceis

10. Suponha que a professora sempre usa sua redação como modelo para a sua classe. Isso seria provável porque

- a) Você é bom em redação
- b) Os temas são fáceis
- c) Você faz um esforço especial para escrevê-las

11. Suponha que você foi realmente bem na prova de Português. É provável porque

- a) Você estava com sorte
- b) Você se esforçou muito
- c) Você sempre vai bem em provas de Português

12. Suponha que a professora sempre considera que você não desenvolve bem sua redação. Isso seria provável porque

- a) Você precisa se esforçar ao escrever
- b) Você é um escritor fraco
- c) Fazer redação é muito chato<sup>1</sup>

## **Anexo C**

## Itens do SDQ-II

(Marsh, 1990, traduzido por Zambon & De Rose, 2004)

### Itens referentes ao autoconceito Escolar Geral:

- As pessoas geralmente me pedem ajuda na maioria das matérias da escola.
- Eu sou muito mau aluno na escola para entrar em uma boa Universidade.<sup>1</sup>
- Se eu realmente me esforçasse, poderia ser um dos melhores alunos da minha classe.<sup>2</sup>
- Eu tiro notas ruins na maioria das matérias.
- Eu aprendo as coisas rapidamente na maioria das matérias da escola.
- Eu tenho dificuldades na maioria das matérias da escola.<sup>1</sup>
- Eu vou bem nas provas da maioria das matérias da escola.
- Eu tenho problemas com a maioria das matérias da escola.<sup>1</sup>
- Eu sou bom (boa) na maioria das matérias da escola.
- A maioria das matérias da escola são muito difíceis para mim.<sup>1</sup>

### Itens referentes ao autoconceito em Português:

- Eu vou muito mal nas aulas de Português.<sup>1</sup>
- Eu gosto bastante das aulas de Português.
- Eu vou mal em provas que precisam de muita habilidade de Leitura.<sup>1</sup>
- Tenho facilidade com as aulas de Português.
- Eu não sou muito bom (boa) em leitura.<sup>1</sup>
- Português é uma das minhas matérias preferidas.
- Eu detesto ler.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Itens com pontuação reversa.

<sup>2</sup> Item que foi retirado por apresentar correlação item total abaixo de 0,20.

- Eu tiro boas notas em Português.
- Eu tenho dificuldade para me expressar quando tento escrever alguma coisa.<sup>1</sup>
- Eu aprendo coisas rapidamente nas aulas de Português.

**Itens referentes à Matemática:**

- Matemática é uma das matérias preferidas.
- Eu freqüentemente preciso de ajuda em Matemática.<sup>1</sup>
- Eu gosto bastante das aulas de Matemática.
- Eu tenho dificuldade para entender qualquer coisa que envolva Matemática.<sup>1</sup>
- Eu gosto de estudar Matemática.
- Eu vou mal em provas de Matemática.<sup>1</sup>
- Eu tiro boas notas em Matemática.
- Eu nunca quero ter outra aula de Matemática.<sup>1</sup>
- Eu sempre fui bem em Matemática.
- Eu odeio Matemática.<sup>1</sup>

## **Anexo D**

### Critério de Classificação Econômica Brasil

(Associação Nacional de Empresa de Pesquisa - 2003)

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

#### Até que série o chefe da sua família estudou?

- ( ) Analfabeto ou Primário incompleto  
 ( ) Primário completo ou Ginásial incompleto  
 ( ) Ginásial completo ou Colegial incompleto  
 ( ) Colegial completo ou Superior incompleto  
 ( ) Superior completo

Assinale o número que você / sua família possui de cada um dos itens abaixo:

<b>Televisão em cores</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Rádio</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Banheiro</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Automóvel</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Empregada mensalista</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Aspirador de pó</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Máquina de lavar</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Videocassete e/ou DVD</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Geladeira</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +
<b>Freezer (pode ser a parte de cima da geladeira)</b>	( ) Não tenho	( ) Tenho 1	( ) Tenho 2	( ) Tenho 3	( ) Tenho 4 ou +

## **Anexo E**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
Fones: (016) 3351-8109 / 3351-8110  
Fax: (016) 3361-3176 - Telex 162369 - SCUF - BR  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
End. Eletrônico: [propg@power.ufscar.br](mailto:propg@power.ufscar.br)

---

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Referente ao Protocolo N°. 132/04.

#### Deliberação

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar (CEP/UFSCar), registrado do CENEP/Conselho Nacional de Saúde, pelo ato de 18 de março de 1997, acolhendo o parecer do relator e do revisor, deliberou pela aprovação do projeto "Motivação Acadêmica: Um estudo das Metas de Realização, Atribuições, Auto-conceito e Percepção das Estruturas de Sala de Aula", com protocolo nº 132/04, a ser desenvolvido por Melissa Picchi sob a orientação do (a) Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

São Carlos, 11 de novembro de 2004.

Profa. Dra. Márcia Niituma Ogata  
Coordenadora do CEP/UFSCar

## **Anexo F**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisa: “*Motivação acadêmica: Um estudo das metas de realização, Atribuições, auto-conceito e percepção das estruturas de sala de aula*”

Pesquisadora responsável: Melissa Picchi Zambon

Orientadora responsável: Prof. Dra. Tânia Maria Santana de Rose

*Informações aos responsáveis dos alunos:*

Esta pesquisa está sendo realizada com alunos de 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. O interesse surgiu porque pesquisas mostram que existe uma relação entre motivação e aproveitamento escolar.

O objetivo é caracterizar como se apresenta a motivação dos alunos para a disciplinas de Português. Para que isso seja possível é necessário que seu (sua) filho(a) responda a quatro questionários durante o horário de aula, na própria escola. Serão empregados procedimentos que não apresentam qualquer risco para os participantes. A participação na pesquisa não acarretará nenhum custo financeiro.

Você tem liberdade de não autorizar a participação de seu (sua) filho(a). Seu filho(a) tem a liberdade de não querer participar, de não responder alguma pergunta e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para ele(a) ou para você.

Os resultados obtidos poderão contribuir para outros pesquisadores e para profissionais (como os professores) que lidam com adolescentes na escola. Assim os dados coletados estarão ajudando outras pessoas no futuro.

As pesquisadoras (a responsável pela pesquisa e a orientadora responsável) asseguram total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa.

Eu,

\_\_\_\_\_ ,  
responsável por, \_\_\_\_\_ estou ciente de que meu(minha) filho(a) faz parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada com adolescentes inseridos na Rede Estadual de Ensino, do município de São Carlos, Estado de São Paulo.

Declaro estar ciente:

- a) do objetivo do projeto, sendo que tal encontro não consiste em um contrato de atendimento, apenas serão possíveis orientações quando necessário.
- b) da segurança de que meu(minha) filho(a) não será identificado(a) e de que será mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a sua privacidade.
- c) de que eu tenho a liberdade de recusar a participação do meu(minha) filho(a) nesta pesquisa.

São Carlos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo aluno

Informações para contato:

Melissa Picchi Zambon

UFSCar (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Tel. (16) 260-8357