

NUBIORLÂNDIA RABÊLO PASTOR OLIVEIRA



UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

ITATIBA
2010

NUBIORLÂNDIA RABÊLO PASTOR OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco para obtenção do
título de Mestre.

ORIENTADOR(A): PROFA. DRA. ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

ITATIBA
2010



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Nubiorlândia Rabêlo Pastor Oliveira, defendeu a dissertação “**Motivação para Aprender e Estratégias de Aprendizagem em Alunos do Ensino Médio**” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 27 de agosto de 2010 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos (Presidente)
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas

Dedico este trabalho ao meu querido e amado esposo,
Mérinton Oliveira, parceiro e amigo ao longo de 16
anos.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão...

...a Deus, criador e mantenedor de todas as coisas. Só Ele me capacita e renova a cada dia as minhas forças, permitindo-me viver um dia por vez.

...à professora Acácia Aparecida Angeli dos Santos exemplo de competência, dedicação e seriedade. Gratidão por incentivar-me aos estudos, pela paciência e generosidade nos momento de orientação ajudando-me a conduzir este trabalho.

... aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Evely Boruchovitch e Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha pela presença e disposição em contribuir.

...à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro.

...aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, especialmente, Acácia Aparecida Angeli dos Santos, Ana Paula Porto Noronha, Claudette Maria Medeiros Vendramini, Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly, Anna Elisa de Villemor-Amaral, Ricardo Primi, vocês foram importantes para meu crescimento acadêmico.

...às professoras Ana Vizelli e Fernanda Otatti, pelo aprendizado que tive nas aulas de estágio.

...às secretárias da Pós-graduação pela presteza e eficiência no atendimento.

...à Mérlinton Oliveira, meu incansável incentivador, por você tenho muito amor, carinho e admiração. Obrigada pela ajuda nos textos em inglês.

...aos meus queridos pais Florisvaldo e Núbia pelo apoio, incentivo e disposição em ajudar-me, a vocês minha eterna gratidão.

...os meus irmãos Nívea, Jackson, Fábio e Norma, amigos para todo o sempre, vocês são videiras frutíferas.

...as amigas Thatiana e Jocemara, companheira de laboratório, cujo apoio e acolhimento foram importantes.

...aos meus colegas da turma inicial, Aldarí, Bernadete, Cláudio, Gisele, Rodolfo e Thalyta, serão inesquecíveis os momentos vividos em sala de aula.

...aos colegas da turma intermediária, Érica, Grasielle, Ivani, Lariana e Plínio, foi um prazer conhecê-los.

...aos colegas da última turma, Adriana, Fernando, Jocemara, Lucas, Rebeca, Simone e Thatiana, aprendi bastante com vocês.

...à Marlene, Nelismar e Jú, vocês foram sensacionais durante minha estada em Itatiba.

...as amigas Ana e Luana, vocês são especiais.

...à Gisele pelo apoio e carinho nas aulas de inglês.

...à Sra. Conceição, sua dedicação e eficiência tornava o ambiente do LAPE 2 bastante agradável.

...por fim, gratidão especial aos alunos de ambas as escolas que se dispuseram em participar da pesquisa.

RESUMO

Oliveira, N. R. P. (2010). *Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.

No âmbito educacional, a motivação desperta interesse em razão de sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, considerando em particular o envolvimento do estudante em aprender e as estratégias utilizadas para tal propósito. Assim, no presente estudo, foram analisadas a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio de uma escola particular e uma escola pública no estado da Bahia. Além disso, foram buscadas evidências de validade por meio do estudo de relação entre a Escala de Motivação para Aprendizagem – EMAPRE e a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP-EF e verificadas possíveis diferenças nos escores de ambos os instrumentos, considerando-se as variáveis sexo, faixa etária e série. Participaram do estudo 347 estudantes de ambos os sexos, com idades variando entre 14 e 52 anos, matriculados nas primeiras, segundas e terceiras séries do ensino médio. Dentre os resultados encontrados pode-se destacar que houve evidências de validade pela relação com construtos similares, sendo encontradas correlações (fracas e moderadas) entre fatores das duas escalas, no sentido esperado pelos fenômenos por elas medidos. Os dados também revelaram que os estudantes apresentam uma tendência de orientação à meta aprender, seguida da meta performance-avoidance e que relatam usar estratégias de aprendizagem no momento de estudo. Na comparação dos perfis motivacionais entre os alunos da escola particular e pública, observou-se diferenças significativas entre as suas pontuações. Os resultados também mostraram diferenças significativas entre os sexo e faixa etária dos sujeitos nos dois instrumentos aqui empregados. Por fim, quando se comparou as médias entre as séries não foram encontradas diferenças significativas. O presente trabalho revelou aspectos importantes relativos à motivação acadêmica e ao uso de estratégias típicas do contexto escolar. Destaca-se a importância da necessidade de mais estudos a fim de buscar a ampliação do conhecimento sobre os construtos motivação para aprender e estratégias de aprendizagem.

Palavras-chave: motivação acadêmica, estratégias de estudos, aprendizagem, metas de realização, ensino médio.

ABSTRACT

Oliveira, N. R. P. (2010). Motivation to learn and learning strategies on pupils from high school. Master's Dissertation, *Stricto Sensu* Post-Graduation in Psychology Program, São Francisco University, Itatiba.

Motivational skills are becoming more and more important in the educational field because of their relevance to teaching and learning, especially when students are dealing with the strategies pertaining to that process. This thesis addresses the issue of motivation for student learning at the secondary level in two high schools (private and public) in the state of Bahia, Brazil. Besides, it evaluates the evidence for convergent/divergent validity between the Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE) and the Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) thus verifying possible incongruities in scores from both assessment tests and taking into account variables such as gender, age and school level. 347 students of both sexes (ages between 14 and 52 years) participated in this study. These participants were enrolled as freshmen, sophomore and senior students. As far as the similarity among constructs is concerned, there was evidence for validity (weak and moderate correlations between the two assessments) in a sense that was expected regarding the phenomena thus measured. Our data also showed that the students exhibit orientation tendencies towards goals such as learning and, secondarily, performance-avoidance. In fact, they often stated that they resorted to learning strategies while studying. When we compared motivational profiles between students from private and public schools, we observed significant differences concerning their scores. The two assessment tools also showed significant differences in the scores regarding gender and age. Finally, no significant differences were found regarding the different school levels. An important aspect that this thesis shows, concerns the relationship between scholastic motivation and school learning strategies. We suggest, however, that further study be conducted in order for one to gain further insight concerning the concepts of learning motivation and learning strategies.

Key-words: scholastic motivation, study strategies, learning, accomplishment goals, secondary school.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ANEXO	xi
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: BREVE INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS SÓCIO-COGNITIVAS	5
Teoria da Autodeterminação	7
Teoria da Atribuição da Causalidade	10
Teoria de Metas de Realização	12
Pesquisas estrangeiras relacionadas às metas aprender e performance	17
Pesquisas brasileiras relacionadas às metas de realização	21
CAPÍTULO 2	
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	26
Pesquisas estrangeiras e brasileiras envolvendo estratégias de aprendizagem	31
MÉTODO	44
Participantes	44
Instrumento	44
Procedimento	47
RESULTADOS	49
DISCUSSÃO	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama de dispersão de correlação da EMAPRE com a EAVAP-EF nas duas escolas	50
Figura 2	Distribuição da pontuação do Total da EMAPRE por tipo de escola	54
Figura 3	Distribuição da pontuação do Total da EAVAP-EF por tipo de escola	56
Figura 4	Distribuição da pontuação da EMAPRE entre sexo	58
Figura 5	Distribuição da pontuação da EAVAP-EF entre sexo	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instrumentos de medida de motivação para aprender	40
Tabela 2	Instrumentos de medida das estratégias de aprendizagem	42
Tabela 3	Coeficientes de correlação entre EMAPRE e a EAVAP-EF	49
Tabela 4	Coeficientes de correlação (r) e nível de significância (p) entre a EMAPRE e a EAVAP-EF por instituição	51
Tabela 5	Estatísticas descritivas da EMAPRE	53
Tabela 6	Estatísticas descritivas da EAVAP-EF	53
Tabela 7	Comparação das médias da EMAPRE pelo teste <i>t</i> de <i>Student</i> entre os estudantes da escola particular e pública	55
Tabela 8	Comparação das médias da EAVAP-EF pelo teste <i>t</i> de <i>Student</i> entre os estudantes da escola particular e pública	56
Tabela 9	Comparação das médias da EMAPRE pelo teste <i>t</i> de <i>Student</i> entre os sexos	58
Tabela 10	Comparação das médias da EAVAP-EF pelo teste <i>t</i> de <i>Student</i> entre os sexos masculino e feminino	60
Tabela 11	Subconjuntos formados em relação às faixas etárias por escola	61
Tabela 12	Subconjuntos formados em relação às faixas etárias	62

LISTA DE ANEXO

ANEXO 1	Escala de Motivação para a Aprendizagem – (EMAPRE)	94
ANEXO 2	Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF)	95
ANEXO 3	Termo de Consentimento Esclarecido	97
ANEXO 4	Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa	98

APRESENTAÇÃO

A motivação é um construto que explica a atividade humana, e está relacionado a aspectos do comportamento do sujeito, o que remete à noção de dinâmica ou de ação (Bergamini, 1997, Bzuneck, 2004a). Desde há muito, Murray (1986) já ponderava que apesar do fato das teorias sobre motivação apresentarem alguns pontos divergentes, havia consenso sobre o ‘motivo’ como fator interno que ativa, dirige e mantém um comportamento. No entanto, a literatura que trata do tema oferece uma ampla variedade de conceitos e teorias vinculadas a esse construto, resultando em muitas publicações sobre o tema (Bzuneck 2000; Garrido, 1990).

Neves (2002) considera que a motivação pode ser entendida como agente influenciadora, determinando a maneira como o aluno emprega sua capacidade mental e cognitiva. Especificamente no que diz respeito à motivação para aprender, os estudos têm se desenvolvido sob perspectivas teóricas diferentes, gerando muitas pesquisas. Isso demonstra que esse construto tem despertado interesse de pesquisadores e estudiosos que consideram a motivação um fator importante para aprendizagem de estudantes (Ames,1992; Anderman & Maehr, 1994; Boruchovitch, 2008; Bzuneck, 2004a,b; Deweck & Elliott, 1983; Duda & Nicholls,1992; Maehr & Midgley, 1991; Martini & Boruchovitch, 2004; Zenorini & Santos, 2003, entre outros). Entende-se que há necessidade de ampliação dos estudos sobre o tema na tentativa de produzir conhecimento e discussão nessa área. Essa assertiva é especialmente apropriada para o contexto brasileiro, que ainda apresenta um número reduzido de pesquisas sobre o tema (Zenorini & Santos, 2010a). Ainda sobre a motivação acadêmica, Zenorini (2007) observa que esse tema se mostra como um forte indicador de ajustamento escolar obtido pelo estudante. O aluno motivado apresenta comportamento de engajamento e esforço na realização de tarefas o que favorece o

processo de aprendizagem, ele se mostra persistente na execução das atividades, não desiste facilmente frente aos desafios, utiliza estratégias apropriadas, estuda mais e conseqüentemente aprende mais. A falta de motivação é identificada em estudantes que realiza apenas o mínimo, falta-lhe interesse pessoal e ausência de persistência em querer aprender.

Nos estudos sobre motivação, outro construto aparece de modo recorrente e diz respeito às estratégias de aprendizagem. Boruchovitch (1999) salienta que esse tema tem despertado o interesse investigativo de pesquisadores e profissionais que estão envolvidos com a aprendizagem humana. Em grande parte das investigações sobre essa temática, as estratégias de aprendizagem são compreendidas como técnicas ou métodos que os alunos utilizam para adquirir informação. Por sua vez, Boruchovitch e Santos (2006) ressaltam que as estratégias de aprendizagem se apresentam com vários propósitos, além de monitorar a aprendizagem do estudante. As autoras ainda destacam que o uso de estratégias de aprendizagem favorece uma melhora expressiva no desempenho acadêmico do estudante.

O interesse pelo tema tem se refletido no número de trabalhos que destacam a importância do uso de estratégias de aprendizagem para que se identifiquem formas de aprimorar a aprendizagem no contexto escolar. Estudos nacionais e estrangeiros têm sido realizados com esse propósito (Moro & Branco, 1993; Dembo, 1994; Boruchovitch, 1998; Willoughby & cols, 1999; Costa & Boruchovitch, 2000; Onatsu-Arvilommi & cols. (2002); Joly & Paula, 2004; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2006). Essas pesquisas têm indicado que o uso de estratégias de aprendizagem favorece um bom desempenho acadêmico.

Avaliar a motivação para aprender como também as estratégias de aprendizagem é um assunto que têm interessado pesquisadores da área, em razão dos desafios identificados no processo ensino e aprendizagem. No Brasil, apesar da carência de pesquisas nessa área, é oportuno destacar que instrumentos de medida têm sido construídos com o propósito de

avaliar esses construtos (Boruchovitch, Marchiore & Alencar 2008; Locatelli; Bzuneck & Guimarães, 2007; Joly & Paula, 2004; Neves & Boruchovitch, 2007; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2006; Oliveira, Boruchovitch e Santos, 2010; Zenorini & Santos, 2003; Zenorini & Santos, 2010a). Boruchovitch e Santos (2006) ressaltam que a avaliação de estratégias de aprendizagem quando efetuada por intermédio de instrumentos válidos e precisos possibilita processos de intervenção precoces e mais eficientes no sentido de promover o aumento da autonomia e autoconhecimento do estudante.

Contudo, observa-se que no âmbito nacional, as pesquisas que focalizam simultaneamente a motivação para aprender e estratégias de aprendizagem ainda são escassas, sobretudo no ensino médio. Nas bases de dados brasileiras consultadas foram encontrados poucos estudos (Accorsi, Bzuneck & Guimarães, 2007; Cardoso & Bzuneck, 2004; Zenorini & Santos, 2003), todos eles com alunos do ensino superior. Portanto, a presente investigação propõe-se a trazer elementos que possam contribuir com a ampliação do conhecimento sobre os construtos motivação para aprender e estratégias de aprendizagem no âmbito do ensino médio.

Considerando a importância da motivação para aprender, das estratégias de aprendizagem e a escassez de estudos sobre instrumentos de avaliação desses construtos no âmbito do ensino médio, este estudo propõe, caracterizar as metas de realização de alunos do ensino médio utilizando a Escala de Motivação para a aprendizagem (EMAPRE); identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos; buscar evidência de validade para a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, por meio da correlação com a Escala de Motivação para a Aprendizagem; analisar possíveis diferenças nos escores das duas escalas considerando as variáveis série, sexo e faixa etária e comparar os perfis motivacionais para a aprendizagem e o uso de estratégias entre alunos de escola particular e de escola pública.

A fim de atender os objetivos propostos, o presente trabalho encontra-se estruturado em cinco partes. O primeiro capítulo traz a conceituação de motivação, com foco nas teorias sócio-cognitivas e, em especial, na teoria de metas de realização. Nele são também incluídas pesquisas estrangeiras e nacionais sobre o tema. O segundo capítulo versa sobre as estratégias de aprendizagem, abordando não só aspectos teóricos, como resultados de pesquisas que tratam a respeito do tema, também divididas em estrangeiras e nacionais. Na parte seguinte discorre-se a respeito do método, apresentando os participantes, os instrumentos, e os procedimentos para realização da pesquisa. Na sequência os resultados são organizados em tabelas e figuras, respectivamente descritas. Em seguida são realizadas as discussões dos resultados, considerando-se a literatura recuperada na área, quer em relação aos construtos teóricos, quer no que se refere às pesquisas recuperadas e relatadas na Introdução. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as referências e os anexos que foram julgados necessários para a melhor compreensão do trabalho aqui relatado.

CAPÍTULO 1

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER: BREVE INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS SÓCIO-COGNITIVAS

A motivação humana ocupa lugar de destaque no cenário científico nacional e estrangeiro e desperta significativo interesse de pesquisadores e estudiosos de diversas áreas, que acumularam ao longo de anos uma série de teorias sobre esse construto. Em sua origem etimológica o termo motivação é derivado do verbo em latim *movere*, *motum*, que significa mover ou aquilo que faz mover. Em muitas definições a idéia de movimento é um elemento sempre presente e está relacionado ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas (Bzuneck, 2004a,b).

A motivação para aprender é apontada como variável importante do nível e da qualidade de aprendizagem, bem como do desempenho no contexto escolar, sendo um dos principais elementos responsáveis pelo envolvimento do estudante no processo de aprendizagem (Boruchovitch, 2008; Neves & Boruchovitch, 2004; Ruiz, 2003; Zenorini, 2007; Zenorini & Santos, 2010a). A esse respeito, Martini e Boruchovitch (2004) constataram que no âmbito acadêmico houve um aumento de pesquisas e estudos sobre o tema, com base em teorias cognitivas e sócio-cognitivas, embora considerem que ainda não sejam suficientes para dar conta da gama de explicações a serem fornecidas sobre as questões envolvidas.

Zenorini (2007) observa que, no contexto educacional, o estudo da motivação se apresenta como um grande desafio, em virtude de fatores relacionados com envolvimento do estudante com o processo de aprendizagem. Contudo, Bzuneck (2010) considera que este é um desafio possível de ser atingido. Brophy (1999) enfatiza que a escola deve

oportunizar aos estudantes, no seu cotidiano da sala de aulas, atividades acadêmicas que contribuam para efetivação e preservação da motivação para aprender. Isto é, o esforço da escola, em parceria com o corpo docente, deve estar voltado para levar o aluno a se envolver com as tarefas acadêmicas e perceber o quanto elas podem ser significativas para a aprendizagem, quer seja isso prazeroso ou não.

Bzuneck (2010) comenta que a assertiva de Brophy sobre ‘motivação para aprender’, é “compatível com a orientação motivacional para a meta de realização aprender ou domínio” p. 15, conforme já observado por Ames, 1992. Bzuneck ainda observa que Brophy estabelece grau de igualdade da promoção da motivação para aprender com a promoção de crenças de valorização da aprendizagem. Ou seja, a motivação do estudante no âmbito da escola está relacionada a metas de realização, que correspondem a um conjunto de atitudes que valorizam o aprender.

Estudos mostram que o aluno motivado empenha-se para aprender e é capaz de se organizar melhor para a execução de suas tarefas escolares. Também se constata que são mais capazes de selecionar e utilizar estratégias de aprendizagem adequadas ao conteúdo a ser dominado (Zenorini, 2007; Zenorini & Santos, 2003, 2010a).

No Brasil, Boruchovitch e Bzuneck (2010) revisaram os mais recentes estudos sobre motivação no contexto escolar e identificaram que apesar de ainda escassas percebe-se, no entanto que nos últimos anos, tanto a nível de mundo quanto de Brasil, as pesquisas tem sido frutíferas, indicando tratar de um tema deveras complexo, uma vez que é abordado sob diversos enfoques teóricos. Os autores enfatizam que a multidimensionalidade do construto não está relacionada apenas a aspectos particulares e pessoais do estudante, mas está significativamente presente nas características do professor e do ambiente escolar. Tais autores indicaram possibilidades de atuação com a intenção de oportunizar aos educadores e professores o contato com as atuais descobertas referentes aos processos motivacionais e

aos fatores socioambientais que os originam. Ao lado disso, também ampliaram o caminho para o conhecimento a respeito da motivação no contexto escolar brasileiro para assim trazer contribuições que possam favorecer a criação de novas teorias mais nacionais que atendam os estudantes em suas especificidades.

Dentre as principais teorias sócio-cognitivas que tratam do tema motivação, mais especificamente da motivação para aprender, encontram-se o modelo da Teoria da Autodeterminação, a Teoria da Atribuição de Causalidade e a Teoria de Metas de Realizações. Elas serão apresentadas, brevemente, a seguir.

Teoria da Autodeterminação

Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação, que parte do princípio de que o indivíduo possui necessidades psicológicas básicas que são inatas, fundamentais para o desenvolvimento e o bem estar. Ao satisfazer uma necessidade psicológica o indivíduo não só se sente bem como também funciona de modo eficaz. A Teoria da Autodeterminação propõe que, desde o nascimento, o ser humano possui propensões inatas para a estimulação e a aprendizagem. Guimarães e Boruchovitch (2004), ressaltam que essa teoria concebe o indivíduo como um ser ativo, propenso para o crescimento e desenvolvimento, que canaliza suas ações com o objetivo de integrá-las ao sentido do seu ser. A Teoria da Autodeterminação focaliza a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, dois pólos que apresentam explicações de uma das concepções mais conhecidas da motivação para aprendizagem escolar.

Estudiosos explicam que a motivação extrínseca refere-se àquela gerada por fatores externos ao indivíduo, cujo objetivo é o reconhecimento ou a obtenção de recompensas de natureza material ou social. Um indivíduo extrinsecamente motivado pode ser definido

como aquele que ao desempenhar sua tarefa ou atividade está mais interessado em recompensas externas ou sociais, preocupando-se, por exemplo, em fazer algo para receber elogios ou evitar punição (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a,b).

Já a motivação intrínseca é explicada por seu caráter interno e subjetivo, referindo-se à realização de uma atividade específica a partir de escolhas feitas pelo próprio indivíduo, gerando-lhe satisfação pela própria escolha, independentemente de ganhos externos. O compromisso com a tarefa está relacionado com o interesse pessoal do aluno, ou seja, é algo espontâneo, envolvente e que proporciona satisfação, sendo que, o indivíduo não espera recompensa externa. O aluno intrinsecamente motivado desempenha a tarefa pelo simples prazer em realizá-la, encontrando satisfação nas atividades, pois as considera agradáveis (Deci & Ryan, 1985; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Ryan & Deci, 2000b).

Tratando da aprendizagem escolar, Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) constataram que há evidências de que a motivação intrínseca contribui para que o aluno aprenda e alcance melhor desempenho na realização de suas tarefas acadêmicas. Quando o aluno está consciente de seus padrões motivacionais é mais provável que em sala de aula ele se envolva com atividades que favoreçam o aprimoramento de suas habilidades. Também poderá concentrar-se melhor nas instruções que são oferecidas, interessar-se por buscar novas informações, demonstrar curiosidade para obter novas informações e buscar aplicar conhecimentos adquiridos a novos contextos de seu cotidiano. Estudos sobre a temática indicam que a motivação intrínseca é explorada em um grau maior do que a motivação extrínseca, da qual se tem menor quantidade de informação e menos discussão. Contudo, novas considerações estão sendo tecidas em relação à Teoria da Autodeterminação e pesquisas indicam que a autodeterminação pode também ocorrer em

comportamento extrinsecamente motivado (Guimarães & Bzuneck, 2002; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Sobral, 2003).

Importante destacar, ainda, que a Teoria da Autodeterminação postula a noção autônoma do indivíduo como uma necessidade básica, sendo-lhe inerente a satisfação de seus desejos por suas próprias forças e escolhas e não por determinação externa (Deci & Ryan, 1985, 2000; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Segundo essa teoria, três são as necessidades psicológicas básicas de que o comportamento humano é estimulado, a saber, a de autonomia, a de competência ou capacidade e a de pertencer ou estabelecer vínculos com outras pessoas – relação social. Os autores consideram imprescindível que essas três necessidades sejam atendidas no contexto escolar para que a motivação intrínseca e extrínseca possa se concretizar.

Guimarães e Boruchovitch (2004) e Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010) admitem que, no contexto de aprendizagem escolar, a motivação intrínseca pode ser promovida por intermédio de interações no próprio ambiente de sala de aula e que tais interações favoreçam a satisfação plena das três necessidades básicas propostas pela Teoria da Autodeterminação. O professor seria o principal agente no sentido de favorecer ou não um ambiente propício ao desenvolvimento das orientações motivacionais.

Ryan e Deci (2000b) admitem que é essencial promover a satisfação dessas necessidades psicológicas básicas para promover sensações de bem estar, desenvolvimento, integração e harmonia do organismo. Um outro modelo adotado na investigação para entender a motivação para aprendizagem é a Teoria de Atribuição de Causalidade que será apresentada a seguir.

Teoria da Atribuição da Causalidade

A Teoria da Atribuição de Causalidade faz parte do conjunto de teorias sócio-cognitivas da motivação e também está relacionada com a aprendizagem e o desempenho do estudante. Essa teoria corrobora a compreensão da motivação no sentido de esclarecer as atribuições de causas para o sucesso ou fracasso no contexto escolar (Weiner, 1985). É nesse contexto escolar, que particularmente, os estudantes refletem sobre sua performance tentando encontrar justificativas que expliquem seus melhores e mais fracos desempenho acadêmico.

Como um dos principais autores referenciados nos estudos sobre a Teoria da Atribuição de Causalidade, Weiner (1985) destaca que diante de situações de sucesso ao fracasso escolar, o estudante se apropria frequentemente de alguns tipos de atribuições que são a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Tendo em vista que não se pode determinar as causas diretas e responsáveis pelo sucesso ou fracasso no contexto escolar, pois são inúmeras, o autor propôs que as atribuições fossem classificadas com base em três possíveis categorias, a saber: a internalidade, a estabilidade e a controlabilidade, mencionadas a seguir, conforme identificado por Zenorini (2007).

A internalidade diz respeito a motivos internos, localizados dentro da pessoa (esforço, personalidade, capacidade, doença) ou a motivos externos ao indivíduo (colegas, professor, dificuldade da tarefa escolar). A estabilidade está relacionada a causas estáveis, que são relativamente constantes (esforço típico, habilidade) ou a causas instáveis, que podem variar ao longo do tempo (esforço imediato, humor, fadiga) e a controlabilidade refere-se a causas controláveis, como esforço ou incontroláveis pelo sujeito, como a sorte e ajuda dos outros.

Em seus estudos, Weiner (1985) destaca que as atribuições causais influenciam de maneira positiva e harmoniosa o estabelecimento da auto-estima e autoconceito, que são agentes determinantes do desempenho. Ele ainda reforça que a teoria da atribuição da causalidade promove a integração do pensamento, sentimento e ação. Em situações de realização é como experimentar cargas emocionais para cada tipo de evento, quer ele seja positivo, como o prazer, a felicidade e o bem-estar, ou negativo, como a tristeza, insatisfação. Complementando, Martini e Boruchovitch (2004) esclarecem que as atribuições de causalidade promovem nos estudantes expectativas futuras de sucesso ou fracasso, influenciam as emoções, a autoconfiança, e a auto-eficácia, também são geradoras de metas e motivação no processo de aprendizagem. Para essas mesmas autoras as atribuições de causalidade podem exercer expectativas no professor e em sua prática docente. Ou seja, na medida em que ele identifica quais as atribuições de causalidade de seus alunos, implementará o uso de estratégias mais adequadas para a aprendizagem.

Tecendo considerações sobre o fracasso escolar, Bzuneck (2001) ressalta que culturalmente se estabeleceu uma associação indevida entre sucesso e inteligência. Isso tem gerado sensações de vulnerabilidade ao desânimo e, também, desencorajamento em estudantes, quando vivenciam situações de fracasso, atribuindo-as muitas vezes à ausência de capacidade. Esse mesmo autor esclarece que no processo de aprendizagem escolar, experimentar situações de fracasso e erros é inevitável, e que, dado a isso, o que não convém é potencializar tais consequências e minimizar a capacidade. Por isso, cabe ao estudante se comprometer e investir esforços no progresso de aprendizagens, mesmo que possíveis erros aconteçam. É importante que ele persevere motivado, pois a motivação é uma variável imprescindível para que o esforço se torne efetivo, assim como o conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem.

No tópico seguinte será apresentada a Teoria de Metas de Realização. Tal como as teorias anteriormente descritas, a Teoria de Metas de Realização tem sido objeto de estudos e gerado muitas pesquisas e discussões sobre a motivação para aprender, a qual norteará teoricamente a presente pesquisa. A escolha dessa teoria para fundamentar o presente estudo se dá em virtude de sua relevância dentro do contexto sócio-cognitivista, tendência contemporânea que se destaca atualmente e que tem apresentado contribuições significativas para o avanço da ciência. Bzuneck (2004a) considera que o estudo de metas de realização é importante no processo de aprendizagem e identifica um crescente interesse de estudos por este tema, principalmente em torno de duas metas de realização identificadas como, meta aprender e performance.

Teoria de Metas de Realização

A Teoria de Metas de Realização foi adotada como referencial teórico do presente estudo. Em razão dessa escolha, alguns dos seus principais pressupostos serão apresentados a seguir.

A Teoria de Metas de Realização surgiu no final da década de 70 do século XX, destacando como motivadores do comportamento do indivíduo as metas ou propósitos por ele intencionados, ao invés de se concentrar nos níveis de motivação, como alto esforço ou baixo interesse, entre outros. Essa teoria se apresenta como uma continuação mais elaborada da abordagem cognitiva da Teoria da Motivação para a Realização, elaborada por McClelland (1953) e Atkinson (1957), tentando esclarecer como a adoção de metas de realização elicia padrões motivacionais qualitativamente diversificados nos alunos.

Para Nicholls (1984) e Elliot e Harackiewicz (1996), as metas eliciam padrões de comportamento adotados por indivíduos com o intuito de fazê-los prosseguir no esforço, demonstrando competência na execução de tarefas. Segundo Locke e Latham (1990), a teoria de estabelecimento de metas preconiza que os propósitos impulsionam a ação humana e por meio dessas ações, esforços são empreendidos com o intuito de alcançar o que se deseja. Para o contexto escolar houve um avanço significativo da literatura científica que trata do tema sobre Metas de Realização (Cardoso & Bzuneck, 2004; Zenorini, Santos & Bueno, 2003; Zenorini, 2007; Zenorini & Santos, 2010a), tal como abordado a seguir.

Para Ames (1992) as metas referem-se à maneira que os alunos lidam com as tarefas acadêmicas, dependendo da percepção que têm de si mesmos, incluindo seu conjunto de crenças, atribuições, propósitos e emoções. A autora esclarece, ainda, que quando o aluno começa a crer no valor das metas, elas passam a dirigir a sua ação para o alcance dos objetivos e direcionar a sua cognição e emoção para a realização.

Conforme observa Zenorini (2007), no contexto educacional a Teoria de Metas de Realização se concentra em explicar a orientação motivacional dos estudantes frente aos processos acadêmicos, com base no aspecto qualitativo. Nesse sentido, as metas estão diretamente relacionadas com a orientação do padrão de comportamento do indivíduo na realização de determinada tarefa, ou seja, o estudante estabelece determinadas metas de realização que justifiquem suas atitudes frente a execução de tarefas acadêmicas (Anderman & Maehr, 1994; Elliott & Dweck, 1988; Weiner, 1990; Zenorini, 2007; Zenorini & Santos, 2010a). As Metas de Realização estão relacionadas às razões que as pessoas possuem para realizar determinada tarefa. Bzuneck (2004b) considera que a utilização de metas ou propósitos, por indivíduos que desejam atingir determinado objetivo, se constitui em elemento eficaz de motivação do comportamento humano.

Zenorini (2007) identifica que pesquisas e estudos internacionais sobre a teoria de metas de realização são discutidos largamente com o propósito de compreender o estudante quanto ao conceito ou percepção que ele possui de si mesmo, naquilo que realizam e no seu desempenho (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Midgley, 1991; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Weiner, 1990).

Estudos sobre a Teoria de Metas de Realização apontam dois tipos básicos de metas que são identificadas como meta aprender e meta performance (Dweck & Elliott, 1983; Dweck & Leggett, 1988). Verifica-se pela literatura que há diferentes terminologias empregadas para denominar os mesmos conceitos de metas. A título de exemplo verifica-se que Duda e Nicholls (1992) e Nicholls (1984) denominam como ‘envolvimento na tarefa’ e ‘envolvimento do ego’ o mesmo que Ames (1992) e Archer (1994) denominam respectivamente como ‘meta domínio’ e ‘meta performance’. A esse respeito, Bzuneck (1999) declara que apesar de existir grande diversidade de terminologias e pequenas diferenças entre os conceitos em virtude de peculiaridades de cada autor, é possível constatar consenso em relação ao seu significado.

Estudos realizados por Elliot e colaboradores (Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Elliot & McGregor, 2001) mostraram que as metas de realização identificadas como meta performance passariam a avaliar competências de atitudes de aproximação e evitação da tarefa, apresentando assim dois novos componentes independentes. O componente aproximação caracteriza o sujeito que busca parecer inteligente ou de ser o primeiro, e o de evitação caracteriza-se por não querer parecer incapaz. O presente estudo utilizará as terminologias, além da meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação.

Há estudantes que valorizam e perseguem as metas à medida que desenvolvem a crença sobre o valor subjetivo de uma determinada tarefa. Tais tarefas englobam fatores como interesse, utilidade e importância, sendo que o aluno atento a eles direciona seu comportamento cognitivo e emotivo à realização de tarefas acadêmicas (Ames, 1992; Urdan, 1997). Assim, os estudos têm mostrado que a meta aprender tem sido positivamente associada ao esforço, manutenção da atenção, persistência acadêmica, percepções de eficácia acadêmica, aprendizagem auto-regulada, o estudante também manifesta interesse em ser ajudado na realização das tarefas escolares. A busca de novos conhecimentos caracteriza alunos direcionados à meta aprender (Ames, 1992; Bzuneck, 2004b; Urdan, 1997, Zenorini, 2007).

Na meta aprender o estudante concentra-se no processo de aprendizado, no domínio do conteúdo e de realização de tarefa. Bzuneck (2004b) considera que alunos orientados à meta aprender se interessam mais pela absorção dos conteúdos, mantém o interesse focado no desenvolvimento de habilidades e da criatividade, são propensos à motivação intrínseca. Para esses alunos, empenhar-se para executar determinada tarefa resulta na conquista de bons resultados, o sucesso obtido na atividade promove sensação de satisfação e orgulho. Para Elliot e Dweck (1988), sujeitos que perseguem a meta aprender estão frequentemente interessados no aperfeiçoamento acadêmico e no crescimento pessoal, uma vez que escolhem executar tarefas mais desafiadoras e são mais receptivos aos desafios.

Sob essa perspectiva, o estudante orientado à meta aprender focaliza seu interesse no processo de aprendizagem, no bom desempenho nas tarefas e no alcance de melhores resultados. Na orientação para a meta performance o enfoque está na avaliação externa, de modo que a satisfação do aluno reside em demonstrar habilidade a outras pessoas, o estudante busca reconhecimento e recompensas externas e valoriza o reconhecimento público (Ames, 1992; Bzuneck, 2004b; Urdan 1997, Zenorini, 2007). Estudantes orientados

à meta performance relutam em assumir riscos, adotam postura passiva frente aos desafios e não se dispõem a encontrar ajuda adaptativa.

Autores como Ames (1992), Anderman e Maehr (1994), Dweck e Elliot (1983) e Maehr e Midgley (1991) identificaram que o aluno caracterizado pela meta performance geralmente avalia que sua capacidade precisa ser demonstrada. Esse aluno necessita mostrar que é mais inteligente que os outros, suficientemente capaz para sentir-se superior aos colegas. Além disso, valoriza as notas, sente necessidade de aplausos e de evidências explícitas de que o seu desempenho foi melhor que o dos demais. Alunos orientados à meta performance preferem tarefas que indiquem posição de destaque para que possam se sobressair. Em consequência, não apresentam estrutura equilibrada frente ao fracasso e têm menor capacidade para administrar seus erros.

Bzuneck (1999) chama a atenção para o fato de que estudos realizados sobre a meta performance apontaram a presença tanto de efeitos positivos quanto de efeitos negativos. Estudos como os de Elliot e Harackiewicz (1996); Skaalvik (1997) e Urdam (1997) identificaram que os aspectos negativos da meta performance parecem estar restritos ao elemento evitação. Esses aspectos negativos podem ser identificados como baixa autodeterminação, indisposição em pedir ajuda, desorganização para o estudo, ansiedade antes das avaliações, baixo desempenho acadêmico, diminuição de motivação intrínseca, entre outros (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Pesquisas que relacionam aspectos positivos da meta performance-aproximação apresentam resultados de correlações positivas com as variáveis bom desempenho, atitude positiva frente aos desafios, interesse em prosseguir em busca do sucesso, persistência e esforço (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; McGregor & Elliot, 2002).

E pertinente destacar que embora a meta aprender e a meta performance apresentem características qualitativas distintas entre si, Bzuneck (1999) ressalta que o estudante não orienta-se exclusivamente para uma meta, orienta-se, simultaneamente e em graus diversos. O interesse pela teoria tem se refletido na quantidade de investigações realizadas sobre ela.

No próximo tópico serão descritas algumas pesquisas estrangeiras que fazem menção às metas aprender e performance, metas performance-aproximação e performance-evitação e por último, resultado de uma pesquisa que se refere à meta performance-aproximação com resultados positivos. Importante ressaltar que primeiro serão destacadas as pesquisas estrangeiras e posteriormente as nacionais relacionadas com o tema motivação para aprender. Para a apresentação dos resultados das pesquisas considerou-se o critério de terem sido publicadas em literatura científica. Entende-se, no entanto que existem tantos outros trabalhos já publicados que não foram recuperados e outros possivelmente em andamento que poderão contribuir em trabalhos futuros. As pesquisas a seguir estão descritas em ordem cronológica e organizadas da seguinte forma, pesquisas estrangeiras que estão relacionadas com as metas aprender e performance e em seguida as pesquisas brasileiras que fazem menção a teoria de metas de realização.

Pesquisas estrangeiras relacionadas às metas aprender e performance

É pertinente apresentar estudos desenvolvidos por Middleton e Midgley (1997) que tiveram como propósito avaliar o domínio matemático, no contexto de sala de aula de 703 alunos que cursavam o ensino médio. Os achados indicaram que a meta aprender correlacionou-se positivamente com a auto-eficácia ($r=0,43$; $p<0,001$), com o uso de estratégias metacognitivas ($r=0,63$; $p<0,001$), porém negativa com o comportamento de evitação ($r=-0,27$; $p<0,001$). Já a meta performance-aproximação, correlacionou-se

positivamente à comportamento de evitação ($r=0,28$; $p<0,001$) e ansiedade ($r=0,32$; $p<0,001$). Em relação à meta performance-evitação, observou-se correlação positiva com a ansiedade ($r=0,40$; $p<0,001$) e relação negativa com a auto-eficácia ($r=0,14$; $p<0,001$). Quando consideradas as variáveis sexo e raça, os resultados indicaram diferenças significativas para a meta performance-aproximação, quando a maior média foi identificada para os meninos ($M=2,93$; $DP=1,12$) sendo a das meninas ($M=2,70$; $DP=1,15$). Com relação à variável raça, os resultados apontaram diferença na orientação à meta tarefa (aprender), sendo que as meninas de descendência afro-americana obtiveram pontuação maior na meta tarefa (aprender) ($M=3,52$; $DP=1,05$) do que aos meninos ($M=3,17$; $DP=1,06$).

Com o intuito de verificar a relação entre a orientação de metas e a utilização de estratégias de aprendizagem adaptativas e não adaptativas, Anderman e Young (1994) desenvolveram pesquisas com alunos do ensino médio. Os resultados apontaram correlação positiva da meta *aprender* ao uso de estratégias mais efetivas e negativa com o uso de estratégias superficiais. Para a meta *performance* os resultados apresentaram correlação negativa com o uso de estratégias mais efetivas e correlação positiva com o uso de estratégias superficiais.

Por meio de um delineamento longitudinal, Anderman e Anderman (1999) averiguaram como se relaciona a percepção social com as orientações de metas de um grupo de 660 alunos de 21 escolas diferentes que estavam em transição entre etapas de escolarização. O acompanhamento ocorreu desde a quinta série do ensino elementar até a entrada no ensino médio. Ao longo desse estudo diversos itens foram avaliados, tais como, as orientações de metas de realização; o propósito e o significado das tarefas acadêmicas, entre outros. Ao final, foi observado o desempenho acadêmico dos estudantes.

Ainda no que se refere a pesquisa desenvolvida por Anderman e Anderman (1999), os resultados obtidos mostraram que os alunos que freqüentavam a sexta série apresentaram coeficientes significativamente mais baixos na meta aprender ($M= 3,52$) do que quando cursavam quinta série ($M= 3,66$). Contudo na meta performance os estudantes da sexta apresentaram níveis significativamente mais altos para essa meta ($M= 2,94$) do que na quinta ($M= 2,68$). Tanto na quinta como na sexta série, os meninos mostraram-se mais orientados à meta performance do que as meninas. Na meta *status* social os meninos também apresentaram níveis mais altos enquanto as meninas apresentaram níveis mais altos, na meta responsabilidade social. Na sexta série a meta tarefa correlacionou-se positivamente com a percepção dos estudantes ($r=0,42$; $p<0,001$), com o senso de participação escolar ($r=0,40$; $p<0,001$) e com a meta de responsabilidade social ($r=0,46$; $p<0,001$). Ainda que moderada, a meta tarefa correlacionou-se significativamente com a meta de relações sociais. A meta performance apresentou correlação significativa e positiva com a meta *status* social ($r=0,37$; $p<0,001$), e, embora com menor magnitude, também com a meta de relações sociais ($r=0,23$; $p<0,001$). Com respeito à atuação acadêmica dos alunos do ensino elementar, foi observada correlação negativa e significativa das notas mais altas com a meta performance ($r=-0,18$; $p<0,001$), destacando-se que foram notados, também, resultados semelhantes nos alunos do ensino médio ($r= -0,11$; $p<0,005$).

Sobre estudos que apontam a meta performance-aproximação com resultados positivos estão os de Elliot, Mc Gregor e Gable (1999), cujas pesquisas foram realizadas com estudantes do ensino superior. Do estudo 1 participaram 164 universitários, dos quais foram avaliadas as metas de realização, as estratégias de aprendizagem de profundidade e de superfície, a desorganização e o desempenho em exames. Os resultados apontaram correlação positiva da meta domínio (aprender) com o desempenho no exame ($r=0,17$; $p<0,05$); com a meta performance-aproximação ($r=0,26$; $p<0,05$) e com as estratégias de

profundidade ($r=0,38$; $p<0,01$) e negativamente com a meta performance-evitação ($r=0,14$; $p<0,05$) e com as estratégias de desorganização ($r=-0,19$; $p<0,01$). Houve correlação positiva da meta performance-aproximação com o desempenho no exame ($r=0,23$; $p<0,01$); com a meta performance-evitação ($r=0,14$; $p<0,05$) e com as estratégias de superfície ($r=0,17$; $p<0,05$). Os resultados identificaram correlação positiva da meta performance-evitação com as estratégias de desorganização ($r=0,30$; $p<0,01$) e com as estratégias de superfície ($r=0,24$; $p<0,01$) negativa com o desempenho no exame ($r=-0,27$; $p<0,01$) e com as estratégias de profundidade ($r=0,34$; $p<0,01$).

Em continuidade no estudo, 2 de Elliot e cols (1999) participaram 179 estudantes universitários e houve uma reaplicação do estudo 1 incluindo variáveis de auto-relato, persistência e esforço. Nesse estudo, os resultados indicaram a correlação positiva da meta domínio com as estratégias de profundidade ($r=0,43$; $p<0,01$), com a persistência ($r=0,29$; $p<0,01$) e com o esforço ($r=0,28$; $p<0,01$). Também apareceram correlacionadas positivamente a meta performance-aproximação com a meta performance-evitação ($r=0,33$; $p<0,01$); com as estratégias de superfície ($r=0,26$; $p<0,01$); com as de desorganização ($r=0,13$; $p<0,05$); com a persistência ($r=0,19$; $p<0,01$) e com o esforço ($r=0,19$; $p<0,01$). Houve correlação positiva da meta performance-evitação com as estratégias de superfície ($r=0,29$; $p<0,01$); e com as de desorganização ($r=0,46$; $p<0,01$) e negativa com as estratégias de profundidade ($r=-0,28$; $p<0,01$) e com o desempenho nos exames ($r=-0,30$; $p<0,01$). Vale ressaltar que nesse estudo foram observadas magnitudes mais altas do que no anterior (máxima de 0,46).

Os resultados dos dois estudos de Elliot e cols (1999) mostraram consistência entre si e confirmaram as hipóteses suscitadas para as três metas de realização. Os autores constataram que cada meta confirmara um tipo de aspecto específico do aluno. A meta domínio (aprender) indicou relação com perseverança e esforço; a meta performance-

aproximação relacionou-se com atitudes positivas porém, superficiais quanto à persistência, esforço e desempenho no exame e por fim, a meta performance-avoidance foi preditora de atitude superficial e de desorganização e negativa de desempenho no exame.

Em estudo mais recente Shih (2005) objetivou analisar a função das metas de realização na aprendizagem de crianças de Taiwan. Nessa pesquisa foram exploradas as relações entre as metas e o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação intrínseca. Participaram do estudo 198 estudantes da sexta série do ensino elementar. Os resultados indicaram correlação positiva da meta domínio (aprender) com as estratégias cognitivas ($r=0,68$), metacognitivas ($r=0,56$) e motivação intrínseca ($r=0,70$) e correlação negativa com os resultados de um teste de ansiedade ($r=-0,28$). Os escores da meta performance-aproximação correlacionaram-se positiva e significativamente com as variáveis estratégias cognitivas ($r=0,31$), metacognitivas ($r=0,27$) e com a motivação intrínseca ($r=0,21$) e negativamente com a pontuação no teste de ansiedade ($r=-0,17$). Foi identificada também correlação negativa e significativa da meta performance-avoidance com as estratégias cognitivas ($r=-0,20$), metacognitiva ($r=-0,24$) e com a motivação intrínseca ($r=-0,25$) e correlação positiva com o escore do teste de ansiedade ($r=0,45$). Resultado dessa pesquisa também indicou potencial positivo da meta performance em seu elemento aproximação.

Pesquisas brasileiras relacionadas às metas de realização

No Brasil, a preocupação com a motivação para aprender, sob perspectivas teóricas diferentes, também tem gerado pesquisas. Algumas daquelas que fazem referência ao tema e puderam ser localizadas nas bases de dados nacionais, serão descritas a seguir. É pertinente informar que a presente seleção atendeu ao critério da ordem cronológica, sendo, três pesquisas com alunos do Ensino Médio e uma com estudantes do Ensino Fundamental.

Uma dessas pesquisas foi desenvolvida por Silva (2004), e objetivou investigar a relação de aspectos motivacionais entre professor e aluno. Participaram do estudo 16 indivíduos, sendo cinco professores e onze alunos da disciplina de física do ensino médio de escolas públicas. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado, que permitia ao entrevistado discorrer detalhadamente sobre seus pontos de vista. Os resultados do estudo indicaram que a percepção motivacional é elemento identificado por professores e alunos, e a análise dos dados ainda evidenciou que os alunos consideravam a figura do professor importante, bem como ser ele o único responsável por sua motivação. Ainda ficou demonstrado que os professores motivavam seus alunos em diversas situações, sendo que na maioria das vezes isso acontecia sem que esses professores percebessem que estavam fazendo isso.

Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007) realizaram um estudo exploratório com 206 alunos do ensino médio com o objetivo de compreender aspectos motivacionais como também verificar se adolescentes percebem os estudos atuais como meios para atingirem metas profissionais futuras. O instrumento utilizado foi um questionário de auto-relato de três subescalas de avaliação denominadas de motivação, estratégias pessoais de estudo e percepção de instrumentalidade. O estudo identificou a composição de dois grupos, os definidos vocacionalmente e os não definidos vocacionalmente quanto à profissão futura. Os resultados indicaram que entre os dois grupos, houve diferenças significativas. A perspectiva de tempo futuro se mostrou significativamente associada à motivação e ao uso de estratégias e com valor preditivo para atingir propósitos futuros, no grupo dos definidos vocacionalmente.

Ainda nos resultados de Locatelli e cols (2007) dentre as associações entre as variáveis foram encontradas correlações positivas e significativas apenas para o grupo definidos vocacionalmente. Na comparação inter-grupos nas três variáveis os autores

constatarem também que o grupo dos definidos obteve os escores mais altos, com diferença significativa apenas na variável percepção de instrumentalidade. Perceberam, também, médias mais altas para o grupo definido vocacionalmente do que o não definido. Consideraram, assim, que os alunos do grupo definidos vocacionalmente são mais motivados para estudar e apresentam um repertório de estratégias pessoais de estudo mais adequadas às demandas escolares, como também percebem o valor do estudo no presente para alcançar objetivos futuros. Os autores sintetizaram que a variável definição vocacional mostrou-se importante no processo de escolarização do jovem concluinte do ensino médio.

Em estudo recente, Marchiore e Alencar (2007) realizaram uma pesquisa com 364 alunos do ensino médio para analisar as orientações motivacionais desses estudantes. As pesquisadoras utilizaram uma versão reformulada da Escala de Avaliação da Motivação para Alunos do Ensino Fundamental, composta de dois fatores: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Os resultados apontaram que os itens, estudar somente o que vai ser pedido na prova ($M=2,25$) e estudar assuntos difíceis ($M=2,16$), obtiveram as maiores médias. Comparados os dois fatores da escala, o fator motivação intrínseca apresentou média superior ($M=1,71$) em relação ao fator motivação extrínseca ($M=1,61$), vale ressaltar que a diferença entre as médias não foi significativa. As médias entre gêneros foram comparadas e constatou-se que foi significativa em favor do sexo masculino tanto em motivação intrínseca quanto extrínseca. Os resultados ainda indicaram que os estudantes da escola particular apresentaram média superior ($M=1,83$) a dos alunos da escola pública ($M=1,60$).

Desenvolvido por Martinelli e Genari (2009), outro estudo investigou as relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais em 150 estudantes do ensino fundamental, que cursavam a 3ª e 4ª séries (atual quarto e quinto anos). Os instrumentos utilizados foram a Prova para a Avaliação de Rendimento Escolar, elaborado pelo Sistema

de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), e a Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca, elaborada com base na teoria sócio-cognitiva. Os resultados da 3ª série (atual quarto ano) indicaram que entre o construto motivação extrínseca e o desempenho escolar a correlação foi moderada, significativa e negativa ($r=-0,448$; $p=0,001$), e que entre motivação intrínseca e desempenho escolar, a correlação entre as variáveis não foi significativa ($r=-0,74$; $p=0,538$). Para a 4ª série (atual quinto ano), os resultados indicaram que entre o desempenho escolar e a motivação extrínseca a correlação foi baixa, significativa e negativa ($r=-0,277$; $p=0,014$), e entre motivação intrínseca e desempenho escolar observou-se correlação baixa, significativa e positiva ($r=0,226$; $p=0,047$). Os dados indicaram que tanto na 3ª (quarto ano) como na 4ª série (quinto ano) a correlação entre motivação extrínseca e desempenho escolar foi negativa e significativa, evidenciando que, quanto menor o desempenho, maior a motivação extrínseca.

Em razão dos diferentes resultados encontrados na literatura recuperada, entende-se que há necessidade de ampliação dos estudos sobre o tema na tentativa de esclarecer pontos ainda obscuros. Essa assertiva é especialmente apropriada para o contexto brasileiro, que ainda apresenta um número reduzido de pesquisas sobre Metas de Realização (Zenorini & Santos, 2010a).

Nos estudos sobre motivação, especialmente quando se focaliza as metas de realização, outro construto aparece de modo recorrente diz respeito às estratégias de aprendizagem. Pintrich (1989) destaca a relação das estratégias com a motivação quando considera que não é possível aprender ou utilizar as habilidades cognitivas de maneira isolada da motivação. Assim sendo, afirma que o aluno, por um lado, pode ter domínio das estratégias e não utilizá-las se não estiverem motivados para a atividade. Por outro lado, mesmo estando motivado para uma tarefa, o aluno poderá não apresentar um desempenho satisfatório, por lhe faltarem as estratégias necessárias para isso. Em estudo mais recente,

Alcará (2007) reforça tal ideia, afirmando que os alunos não terão um bom rendimento se estiverem desmotivados quanto ao uso das estratégias, mesmo tendo domínio delas.

Considerando a relevância da temática e a sua relação com o construto motivação, no próximo capítulo serão abordadas as questões relativas às estratégias de aprendizagem. Assim sendo, a seguir, serão apresentados aspectos teóricos e resultados de pesquisas estrangeiras e nacionais que tratam a respeito do tema.

CAPÍTULO 2

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As estratégias de aprendizagem se constituem no campo de investigação de profissionais que se interessam pela aprendizagem humana (Boruchovitch 1999). Essa mesma autora considera que os estudiosos da área têm mostrado que o processo de aprendizagem torna-se efetivo à medida que existe uma relação entre o conteúdo a ser aprendido e os processos psicológicos envolvidos no ato de aprender.

A origem etimológica do termo estratégia deriva do grego antigo *strategia*, que significa comandar, ou arte militar de planejar e executar movimentos e operações de tropas, e do latim *strategi*, que quer dizer ciência do general. Ampliando a terminologia empregada para esse termo, identifica-se ainda as seguintes expressões: processos, estratagema, técnicas, táticas, planos, procedimentos (Cunha, 2007; Moura, 1992).

Oliveira (2008) identificou no estudo realizado por Valdés o perfil histórico do conceito estratégias de aprendizagem, demarcado em uma linha do tempo que data do início do século XX. O resultado dessa investigação demonstrou características específicas sobre o termo estratégia em determinados períodos ao longo do tempo, descrito a seguir. De 1920 a 1925, estratégia era identificada apenas como um resultado da aprendizagem, como um processo didático que consistia na descrição e repetição de respostas. Já de 1950 a 1970, as estratégias norteavam o processo de aprendizagem. Neste período a didática utilizava como aporte teórico a teoria cognitiva, e tomava como referência o desenvolvimento das funções mentais. De 1970 a 1980, as estratégias eram identificadas como procedimento específico da aprendizagem e sua didática consistia na apresentação de esquemas. A partir dos anos 80, entende-se estratégias como ações mentais, que, mediadas

por técnicas, facilitam a aquisição de informações durante a aprendizagem. Nesse período, a ênfase da didática concentra-se nos processos de auto-regulação da aprendizagem, especialmente, na metacognição.

Ampliando a definição desse construto, estratégias de aprendizagem pode ser compreendida como certas técnicas adotadas que facilitam a realização de determinada tarefas (Da Silva & De Sá, 1997). Esses mesmos autores enfatizam, ainda, que estudantes no processo de escolarização, instruídos no uso de estratégias de aprendizagem, facilmente apresentam maior qualidade de aprendizagem, sendo estas, portanto, uma variável fundamental para o sucesso acadêmico.

Segundo Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem englobam certos comportamentos utilizados pelos estudantes para que mais facilmente adquiram informações durante a aprendizagem. Complementando essa idéia, outros autores enfatizam que as estratégias de aprendizagem são seqüências de procedimentos ou atividades que os indivíduos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação. É consenso a compreensão de que as estratégias de aprendizagem envolvem escolhas de procedimentos a serem adotados para a elaboração de uma determinada tarefa acadêmica (Boruchovitch, 1999; Da Silva & De Sá, 1997; Pozo, 1996). Nessa direção, Pozo (1998) assegura que as estratégias de aprendizagem são importantes no processo de educação em razão delas fornecerem suporte essencial para a aquisição de satisfatório desempenho acadêmico. Oliveira (2008) reforça que o uso de estratégias possibilita o eficiente armazenamento da informação e sua eficaz recuperação. Para tanto é importante que o estudante tenha conhecimento delas para saber como utilizá-las adequadamente. Bzuneck (2001) ressalta que o uso de boas estratégias aliada a uma eficaz aplicação de esforço torna a aprendizagem adequada.

Boruchovitch e Santos (2006) reforçam que as estratégias de aprendizagem se apresentam com vários propósitos, além de monitorar a aprendizagem do estudante possibilitando a ele meios de armazenar, recuperar e utilizar informações. As autoras ainda destacam que o uso de estratégias de aprendizagem favorece o sucesso acadêmico, sendo que o estudante que se apropria de estratégias mais elaboradas são os que obtêm melhores resultados acadêmicos.

Boruchovitch (1999) esclarece que é possível ensinar estratégias de aprendizagem a alunos que apresentam baixo rendimento acadêmico. Todo aluno pode ser capacitado com instruções sobre o uso de estratégias de forma a potencializar sua aprendizagem e rendimento escolar. No entanto, Gomes e Boruchovitch (2005) consideram que o conhecimento das estratégias de aprendizagem, embora necessário, não é suficiente, pois também é importante saber como e em quais situações usá-las. Além disso, também se faz necessário proporcionar ao estudante condições que permitam lidar com suas características emocionais. Desse modo é possível tê-lo comprometido com comportamentos estratégicos que resultem em bom aproveitamento e aprendizagem.

Dentre as várias formas de categorizar as estratégias de aprendizagem, Pozo (1996) faz referências a dois tipos de estratégias que comumente são utilizadas: por associação, e, reestruturação. A aprendizagem por associação demanda a presença de estratégias de processamento superficial, já a aprendizagem por reestruturação requer estratégias de processamento mais profundo. As estratégias associativas incluem a estratégia de repassamento, considerada a mais investigada, e que consiste em recitar ou nomear itens. Subdivide-se em repassamento simples, que solicita a repetição, e apoio ao repassamento, que implica em sublinhar, destacar, copiar.

Por sua vez, as estratégias de reestruturação se organizam em estratégias de elaboração e organização. As estratégias de elaboração se diferenciam entre elaboração

simples, que envolve aspectos como palavra-chave, imagem, rimas e abreviaturas, códigos, e, elaboração complexa, que abrange formar analogias e ler textos. Já, das estratégias de organização pode-se mencionar as de classificação e as de hierarquização. Formar redes de conceitos, identificar estrutura, fazer mapas conceituais, são exemplos de estratégia de hierarquização.

Pozo (1996) ainda faz referência que as estratégias de aprendizagem podem classificar-se em estratégias de apoio e primárias. As de apoio são identificadas como auto-instrução que favorece boas condições para aquisição e manutenção das estratégias. Tais estratégias têm função de tornar eficaz a aprendizagem, pois pode contribuir para aumentar a motivação, a atenção e auto-estima. Já as estratégias primárias, segundo Boruchovitch (1999) são aquelas que não exigem padrões cognitivos elaborados para sua utilização. Elas estão relacionadas com a organização, elaboração e integração de novos conteúdos adquiridos. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) categorizam as estratégias de aprendizagem em quatorze tipos, utilizando diferentes nomenclaturas, a saber: busca de informação, registro de informação, ensinar, memorizar, entre outras.

Embora haja várias taxionomias das estratégias de aprendizagem, uma forma frequente pela qual elas têm sido classificadas nos estudos brasileiros é a divisão em duas grandes categorias, a saber, as cognitivas e as metacognitivas (Dembo, 1994; Boruchovitch, 1999; Boruchovitch & Santos, 2006; Santos, Primi, Bueno, Zenorini & Boruchovitch, 2004; Oliveira, 2008). Para esses autores, as estratégias cognitivas consistem em organizar, elaborar e integrar a informação, enquanto que as estratégias metacognitivas envolvem o planejamento, monitoramento, regulação do próprio pensamento e manutenção de um estado interno satisfatório à aprendizagem do indivíduo. Assim, as primeiras, relacionam-se à maneira como o indivíduo percebe analiticamente as partes para entender o todo. Todo processo cognitivo é de responsabilidade de tais estratégias. Elas configuram-se como

formas adequadas para que pessoas recorram e consigam solucionar atividades específicas (Moro & Branco, 1993; Dembo, 1994).

Dembo (1994) considera que as estratégias metacognitivas são aquelas que apresentam um maior grau de complexidade. Dentre as estratégias metacognitivas, algumas se destacam como principais, a saber, estratégias de planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem. As estratégias de planejamento dizem respeito ao comprometimento do estudante em estabelecer metas de estudo para alcançar determinado objetivo. As estratégias de monitoramento fazem referência à atitude do estudante enquanto desenvolve determinada tarefa acadêmica, reflexão do quanto é capaz de compreender aquilo que lê em um determinado texto ou o que ouve. Já as de regulação estão relacionadas às estratégias de monitoramento. É quando o estudante percebe que não está compreendendo determinado conteúdo, modifica sua atitude, passando a eleger outras estratégias que possibilite melhorar sua compreensão.

Costa e Boruchovitch (2001) enfatizam que para haver um aprendizado satisfatório é necessário que as estratégias cognitivas e metacognitivas ocorram de maneira integrada e coesa. Ainda que o estudante já possua impressões ou percepções conscientes de si mesmo, sobre o que precisa realizar e mesmo já possua um repertório de estratégias, se não souber se apropriar, monitorar e regular seu aprendizado, é provável que ele não apresente desempenho satisfatório na aprendizagem.

A importância do tema tem levado vários pesquisadores à investigação sobre o uso de estratégias de aprendizagem em diferentes etapas de escolarização. É possível identificar na literatura vários estudos empíricos que avaliam o uso de estratégias de aprendizagem. A seguir serão descritas de forma resumida algumas pesquisas estrangeiras e brasileiras que tratam sobre o assunto. Assim, faz-se necessário informar que os estudos apresentados obedecem ao critério de ordem cronológica em que foram publicados.

Pesquisas estrangeiras e brasileiras envolvendo estratégias de aprendizagem

Loranger (1994) pesquisou a respeito da utilização de estratégias de aprendizagem por alunos do ensino médio para identificar se o uso de estratégias promoveria diferenças em seu desempenho acadêmico. Os resultados indicaram que o uso de estratégias de aprendizagem favoreceu o desempenho acadêmico dos estudantes que as utilizavam, já os alunos que relataram a não utilização de estratégias, apresentaram resultados de baixo desempenho.

Purdie, Hattie e Douglas (1996) realizaram uma pesquisa com estudantes japoneses e australianos de uma escola secundária com o objetivo de identificar, descrever e comparar as concepções de aprendizagem e uso de estratégias de aprendizagem. Os resultados indicaram que a concepção de aprendizagem dos alunos japoneses associava-se ao aumento do conhecimento e realização pessoal, já para os estudantes australianos aprendizagem representava ações de compreensão, memorização e reprodução. Os dois grupos relataram um consistente uso de estratégias.

A pesquisa desenvolvida por Willoughby e cols. (1999) objetivou investigar o uso de estratégias de elaboração utilizadas por estudantes da segunda, quarta, e sexta séries. Os resultados indicaram que os estudantes da segunda e quarta séries elegeram estratégias menos elaboradas, já, estratégias mais elaboradas foram utilizadas com maior frequência pelos alunos mais velhos, os que cursavam a sexta série.

Outro estudo recuperado foi de Onatsu-Arvilommi e cols. (2002) que pesquisaram crianças do ensino fundamental em séries iniciais para identificar a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem, a habilidade escolar, e o desempenho matemático. Os resultados indicaram que as variáveis correlacionaram entre si, sendo que os dados também apontaram que crianças que utilizaram estratégias de aprendizagem inadequadas ao

contexto apresentaram dificuldade no desempenho matemático e insuficiente habilidade escolar.

Com relação às pesquisas brasileiras sobre estratégias de aprendizagem, verifica-se também um crescente interesse de estudiosos sobre o tema (Moro & Branco, 1993; Boruchovitch, 1998, 1999; Costa & Boruchovitch, 2000, Joly & Paula, 2004; Machado, 2005; Oliveira, Boruchovitch & Santos, 2006). Alguns desses estudos serão relatados a seguir em ordem cronológica.

Moro e Branco (1993) realizaram estudo sobre o papel das interações sociais de crianças da 1ª série (atual segundo ano) para identificar o processo de aprendizagem de dois princípios básicos de iniciação escolar no ensino fundamental, o sistema de adição/subtração e o sistema de escrita alfabética. Os resultados das análises qualitativas das estratégias cognitivas indicaram que os alunos empregaram esquemas pertinentes às tarefas solicitadas e puderam identificar outros esquemas a partir de tarefas de aprendizagem.

Boruchovitch (1998) realizou uma pesquisa com estudantes da 5ª série (atual sexto ano) do ensino fundamental para identificar as estratégias de estudo utilizadas por esses alunos para realizar uma prova. Os dados indicaram que a maior parte dos alunos se preparou para a prova fazendo uso de estratégias de leitura do material disponível e de estratégias de elaboração e em menor proporção as de seleção e organização.

Com o propósito de investigar o tipo de orientação motivacional e uso de estratégias de aprendizagem para uma determinada disciplina, Gombi (1999) desenvolveu pesquisa com 258 estudantes de diferentes cursos universitários. Os resultados indicaram que quando comparadas as variáveis motivacionais e as estratégias de aprendizagem, foram encontradas diferenças significativas entre os cursos. Observou também relação entre a meta aprender e o uso de estratégias de profundidade. Os achados também revelaram que, independente do

curso e da meta de realização, de modo geral, os estudantes optaram pelo uso de estratégias superficiais.

Schüssler e cols. (2001) realizaram uma pesquisa com estudantes da 5ª série (atual sexto ano) do ensino fundamental com o propósito de investigar o hábito de estudo e organização do ambiente de estudos. Os dados analisados indicaram ausência de hábitos apropriados de estudo, e indicaram ainda que os alunos se mostraram confusos em organizar e planejar as atividades, evidenciando, com isso, hábitos totalmente inadequados e inapropriados de estudos.

Estudo desenvolvido por Machado (2005), com estudantes universitários, propôs, dentre os objetivos de sua pesquisa, identificar o uso de estratégias de aprendizagem com o intuito de verificar a sua relação com os aspectos motivacionais. Os resultados indicaram que o uso de estratégias de aprendizagem mais elaboradas se correlacionou positivamente com a meta aprender.

No entanto, ainda é identificada a necessidade de realização de novas pesquisas que ampliem o conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos nos diferentes níveis de escolarização. Contudo, para que isso possa ser feito é necessário que instrumentos com qualidades psicométricas adequadas sejam utilizados, de forma a propiciar informações mais confiáveis sobre a relação do uso de estratégias de aprendizagem com outros construtos e, mais especialmente, com o desempenho escolar dos estudantes (Boruchovitch, 1999; Boruchovitch, 2006; Locatelli, Bzuneck & Guimarães, 2007; Zenorini, 2007).

Sob essa perspectiva, serão descritos alguns estudos desenvolvidos que tiveram o intuito de criar instrumentos que possibilitassem a avaliação das estratégias de aprendizagem. Importante ressaltar que foram esses os trabalhos que serviram de base para

a elaboração da escala de estratégias de aprendizagem de Boruchovitch e Santos (2004 b, c;) e Oliveira, Boruchovitch, e Santos (2010), a ser utilizada pelo presente trabalho.

De Zimmerman e Martinez-Pons (1986), a *Self-Regulated Learning Interview Schedule (SRLIS)* é um instrumento que se configura numa entrevista composta de 10 questões abertas de situações de aprendizagem num contexto diário de sala de aula e seu objetivo é identificar o uso de estratégias de aprendizagem em contexto acadêmico. Essa entrevista já apresenta evidências de validade de conteúdo e o público alvo para aplicação desse instrumento são alunos que fazem parte do ensino fundamental e médio. Traduzido e devidamente adaptado à realidade brasileira, esse instrumento já foi utilizado em alguns estudos com crianças (Boruchovitch, 1999, 2001, 2006; Costa, 2000; Serafim, 2004).

O *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)* (Weinstein & cols., 1988) tem como objetivo avaliar a aprendizagem do estudante universitário, como ele aprende e a sua percepção em relação ao estudo e à aprendizagem. Esse instrumento foi desenvolvido na universidade do Texas a partir de muitas pesquisas de revisão da literatura realizada por Weinstein e cols. (1988). Com base nessas pesquisas, obteve-se uma escala de 645 itens, submetida a um estudo piloto, os itens foram reduzidos a 291. Novas e exaustivas etapas de estudos foram sendo realizadas e à medida que avançava constatava-se a redução na quantidade de itens da escala, de modo que, no último estudo feito, constatou uma escala de 77 itens e 10 subescalas. Tal instrumento avaliava os seguintes itens, atitudes e interesse, motivação, gerenciamento de tempo, ansiedade, concentração, processamento da informação, seleção de idéias principais, uso de técnicas de apoio, autotestagem e estratégias de preparação de exames e testes, que trazem escolhas de respostas que podem variar de ‘Nada como eu’, ‘Não muito como eu’, ‘Alguma coisa como eu’, ‘Como eu’ e ‘Muito como eu’.

Em 1990 Weinstein e Palmer trabalharam com a intenção de desenvolver uma nova versão da LASSI-HS - *High-School*. Para atender estudantes que cursavam o ensino médio, sendo também útil a alunos que cursavam a oitava série que apresentavam desempenho acadêmico acima da média. Esse instrumento tem como objetivo tornar mais eficaz ou mais ativo o processo de aprendizagem dos alunos candidatos ao ensino superior, avaliando suas estratégias, motivação e aptidão. Quando foi publicada, essa escala constava de 76 itens e 10 subescalas. Para atender a algumas especificidades do ensino médio, a LASSI-HS foi submetida a ajustes adaptativos e modificações de seu itens, trabalho realizado pelos próprios autores do instrumento. Por fim, a escala apresentou bons parâmetros psicométricos e as 10 subescalas apresentaram coeficientes de *alpha* de *Cronbach* aceitáveis: atitude (*alpha*=0,74), motivação (*alpha*=0,78), organização do tempo (*alpha*=0,77), ansiedade (*alpha*=0,82), concentração (*alpha*=0,82), processamento de informação (*alpha*=0,80), seleção de idéias principais (*alpha*=0,71), auxiliares de estudo (*alpha*=0,68), auto-verificação (*alpha*= 0,74) e estratégias de verificação (*alpha*=0,81).

Destinado para o ensino superior o *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), de Pintrich e Groot (1989), é um instrumento bastante requisitado para identificar a motivação de alunos universitários e o emprego de estratégias de aprendizagem. Sua fundamentação teórica é decorrente dos estudos sobre o processamento humano da informação e desde 1982, vários estudos foram realizados com o intuito de desenvolver instrumentos de avaliação adequados. Em 1989, os autores consideraram que a escala de 44 itens, compreendendo as variáveis estratégias cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos, já estava suficientemente aprimorada.

O MSLQ foi submetido a um novo estudo, anos depois, de modo que a versão reformulada ficou com 81 itens, sendo que os 44 itens da escala anterior foram mantidos. Estudos realizados com essa nova versão demonstraram que o instrumento apresenta boa

consistência interna estimada em 0,80 para toda a escala e coeficiente de *alpha* de *Cronbach* aceitáveis para todas as subescalas (Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, 1993).

No Brasil foram identificados estudos que apresentam instrumentos adaptados ou especialmente construídos para a realidade brasileira. Aqueles que puderam ser recuperados das bases de dados serão relatados a seguir em ordem cronológica de sua realização. É possível constatar nesses estudos a relação do uso de estratégias de aprendizagem com a motivação acadêmica.

Com base em investigação na literatura nacional identificou-se o trabalho de Cardoso (2002), quando realizou um estudo exploratório com 106 estudantes do ensino superior de dois diferentes cursos que foram distribuídos em quatro grupos distintos. A pesquisadora utilizou três questionários destinados a medir as orientações motivacionais dos estudantes às metas de realização, tipos de estratégias de aprendizagem, questionário elaborado a partir da escala LASSI e à percepção do ambiente psicológico de uma determinada disciplina do curso. Os resultados apontaram que em relação às diferentes metas de realização, não houve diferença significativa entre os quatro grupos, a saber, G1, G2, G3 e G4 distribuídos nos respectivos turnos, vespertino e noturno, nas medidas de orientação à meta aprender, ego-aproximação e evitação do trabalho. Contudo, percebeu-se significativa diferença dos escores médios para a meta ego-evitação. Submetidos à prova de correlação os escores das quatro metas, foram identificados índices de correlação positiva entre meta ego-aproximação com ego-evitação ($r=0,46$; $p=0,01$), como também entre a meta ego-aproximação e meta evitação do trabalho ($r=0,21$; $p=0,05$). Nas medidas de estratégias de estudos e aprendizagem os resultados indicaram semelhanças e diferenças intergrupais.

Ainda como resultado da pesquisa de Cardoso (2002), em relação às medidas de percepção do ambiente psicológico por parte dos alunos, composta por duas categorias, os

resultados indicaram que para a categoria, ‘percepção de que o ensino põe ênfase na orientação meta aprender’, as medidas indicaram que os grupos se diferenciaram significativamente entre si. Para a outra categoria, ‘percepção de exigência de esforço’, os grupos não apresentaram diferença significativa entre eles. No estudo, a autora também realizou uma relação entre as três medidas com a amostra inteira, e correlacionou as duas medidas de percepção do ambiente psicológico, do uso de estratégias de aprendizagem e os escores nas metas de realização. Os valores das correlações foram moderados e estatisticamente significativos para as variáveis. Quanto às correlações foram entre as três medidas, discriminando os grupos, os resultados apontaram diferenças entre elas. O grupo quatro apresentou correlação significativa entre percepção da orientação do ensino à meta aprender com adoção da meta aprender pelos alunos ($r=0,50$; $p=0,01$). Para esse mesmo grupo ocorreu correlação significativa da percepção de exigências de esforço com a meta aprender ($r=0,49$; $p=0,01$) e no grupo três, resultados apontaram que a percepção de exigência de esforço e a adoção à meta evitação do trabalho, houve alta correlação ($r=0,57$; $p=0,01$). Quanto às estratégias de aprendizagem, houve correlação significativa e a variação entre os valores de r foram baixas, com a adoção de metas aprender, performance-aproximação e performance-evitação.

Identificou-se ainda, o trabalho de Zenorini e Santos (2003), que se propuseram avaliar as estratégias de aprendizagem e a motivação, relacionando esses construtos com o desempenho acadêmico de estudantes matriculados no ensino superior de alguns cursos das áreas de ciências biológicas e da saúde, exatas e humanas. Participaram da pesquisa 198 alunos de ambos os sexos. O instrumento utilizado foi a Escala de Sensibilidade às Diferentes Metas de Realização. Os resultados observados indicaram que as estratégias cognitivas e metacognitivas foram mais utilizadas pelos estudantes orientados à meta aprender do que os estudantes orientados à meta performance. Contudo, isto não se refletiu

num desempenho acadêmico significativamente mais alto. Ainda foi observado que as mulheres eram mais orientadas à meta aprender e à utilização de estratégias de aprendizagem e apresentavam melhor desempenho acadêmico. Os alunos da área de Ciências Biológicas e da Saúde obtiveram escores significativamente mais elevados na meta performance, na utilização de estratégias cognitivas de organização e elaboração.

Submetido a tradução e adaptado ao contexto brasileiro o MLSQ foi utilizado por Machado, Bzuneck e Guimarães (2004) como apoio referencial para a construção do ‘Inventário de motivação e estratégias em cursos superiores’. Criou-se então, um catálogo para atender a comunidade brasileira em suas especificidades.

Os estudos aqui apresentados mostram a relevância da motivação para aprender e da utilização de estratégias no processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, no contexto educacional, investigações sobre motivação e estratégias são importantes dado o seu peso na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Zusho e Pintrinch (2001) consideram que para educadores e professores a tarefa de motivar jovens para o estudo, principalmente aqueles que cursam o ensino médio, é bastante desafiadora em virtude de condições contextuais e características dos próprios alunos nessa faixa etária, sendo esta uma fase em que os jovens estão pouco interessados pelas atividades acadêmicas. E nesse ponto de encontro de muitas indecisões, incerteza e contradições espera-se que o estudante comece a pensar seriamente no seu futuro pessoal e social como um todo, como também em sua inserção profissional.

Guimarães e Bzuneck (2003) ressaltam que o construto motivação não diz respeito apenas à aprendizagem, mas também ao ensino. Portanto, a escola como um todo deve manter-se vigilante no sentido de promover experiências significativas nos alunos de modo a torná-los autônomos, capazes de desenvolver comportamento que os faça sentir competentes tanto no âmbito emocional quanto pessoal.

Sob essa perspectiva, o presente estudo propõe-se a trazer elementos que possam contribuir com a ampliação do conhecimento sobre os construtos Motivação para Aprender e Estratégias de Aprendizagem no âmbito do ensino médio. Assim sendo, optou-se por explorar a relação entre medidas que avaliam construtos relacionados, como uma importante fonte de evidência de validade (Nunes & Primi, 2010). Vale ressaltar que se constata a escassez de estudos sobre instrumentos de avaliação desses construtos, principalmente no âmbito do ensino médio.

Pesquisas em avaliação psicológica têm indicado a necessidade de construção de instrumentos de medida que sejam válidos e fidedignos. Essa é uma preocupação que se estende aos instrumentos já existentes para que atualizações sejam feitas e para que os parâmetros psicométricos sejam constantemente verificados. Zenorini (2007) constatou na literatura que nas últimas décadas indo até o início dos anos 1990, priorizava-se a tradução e utilização dos testes sem que houvesse estudos para identificar qualidades psicométricas dos instrumentos. Nessa direção, Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010) observam que padrões e princípios psicométricos são prioridades imprescindíveis nos instrumentos de medida para que apresentem boas perspectivas de mensuração. Para aqueles que desejam construir novos instrumentos é necessário e essencial o conhecimento específico de propriedades psicométricas.

Pasquali (1998) preconiza que instrumentos de medida devem ser amplamente utilizados, porém, enfatiza que tais instrumentos devem apresentar padrões psicométricos adequados. Noronha, Vendramini, Canguçu, Souza, Cobêro, Paula, Lima, Guerra e Fillizati (2003) descrevem que no contexto brasileiro, tem-se percebido o avanço da avaliação psicológica identificado em iniciativas de natureza específica como o da comunidade acadêmica, bem como de ações de instituições de ensino quando incentivam e promovem eventos relacionados à avaliação psicológica. Em trabalho de revisão da literatura

científica, Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2010) recuperaram informações a respeito de instrumentos de avaliação da motivação que estão descritos conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Instrumentos de medida de motivação para aprender

<i>Participantes</i>	<i>Instrumento/ autores/ano</i>	<i>Público alvo</i>	<i>Constructos/ itens</i>	<i>Dimensões/consistência interna</i>
Estudantes do Ensino Fundamental	1) Entrevista de avaliação de atribuição de causalidade (MARTINI & BORUCHOVITCH, 1999).	Alunos do Ensino Fundamental (N= 110).	Atribuições de causalidade/14	Esforço, professor, facilidade da tarefa, inteligência, sorte, calma, atenção.
	2) Roteiro de avaliação de autoeficácia (MEDEIROS et al., 2000).	Alunos do Ensino Fundamental (N= 52).	Autoeficácia/20	Percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico, percepção de desempenho acadêmico. Índice de estabilidade teste-reteste 92%.
	3) Pranchas de avaliação da motivação de estudantes (NEVES & BORUCHOVITCH, 2004).	Alunos do Ensino Fundamental (N= 160).	Motivação intrínseca e extrínseca/34.	Motivação intrínseca: $\alpha = 0,71$. Motivação extrínseca: $\alpha = 0,57$.
	4) Escala de Avaliação da motivação para aprender: para alunos do Ensino Fundamental -EMA-EF (NEVES & BORUCHOVITCH, 2007)	Alunos do Ensino Fundamental (N= 461).	Motivação intrínseca e extrínseca/34.	Motivação intrínseca e extrínseca: $\alpha = 0,82$ (escala total).
	5) Escala de motivação para aprendizagem escolar (SIQUEIRA & WECHSLER, 2006).	Alunos do Ensino Fundamental (N= 655).	Motivação intrínseca. Motivação extrínseca/56.	Envolvimento/persistência ($\alpha = 0,73$), sentido de competência ($\alpha = 0,51$), realização e valorização das atividades escolares ($\alpha = 0,43$), independência ($\alpha = 0,29$), preocupação com reconhecimento ($\alpha = 0,54$).
	6) Escala de Motivação Acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca (MARTINELLI & BARTHOLONEU, 2007).	Alunos do Ensino Fundamental (N= 136).	Motivação intrínseca e extrínseca/16.	Motivação intrínseca ($\alpha = 0,77$), motivação extrínseca ($\alpha = 0,62$).
Estudantes do Ensino Médio	7) Escala de motivação para aprender: para alunos do Ensino Médio - EMA-EM (NEVES & BORUCHOVITCH, 2007. – BORUCHOVITCH; MARCHIORE & ALENCAR, 2008).	Alunos do Ensino Médio (N= 364).	Motivação intrínseca. Motivação extrínseca/30.	Motivação intrínseca ($\alpha = 0,88$), motivação extrínseca ($\alpha = 0,77$), motivação para proteção ao ego ($\alpha = 0,62$).
	8) Avaliação da motivação para estudar e da adoção de metas futuras em adolescentes (LOCATELLI; BZUNECK & GUIMARÃES, 2007).	Alunos do Ensino Médio	Motivação intrínseca, estratégias, perspectiva de tempo futuro/32.	Motivação ($\alpha = 0,87$), estratégias pessoais de estudo ($\alpha = 0,81$), percepção de instrumentalidade ($\alpha = 0,79$).

Continuação da Tabela 1

Estudantes Universitários	9) Escala de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca de universitários (GUIMARÃES & BZUNECK, 2002).	Estudantes universitários (N= 246).	Motivação intrínseca e extrínseca/30.	Motivação intrínseca ($\alpha = 0,59$), motivação e motivação extrínseca ($\alpha = 0,56$).
	10) Escala de avaliação das metas de realização (ZENORINI ET AL., 2003).	Estudantes universitários (N= 189).	Metas de realização/17.	Meta performance ($\alpha = 0,83$), meta aprender ($\alpha = 0,70$).
	11) Motivação acadêmica: avaliação de metas de realização, aprender e evitação do trabalho (ACCORSI; BZUNECK & GUIMARÃES, 2007).	Estudantes universitários (N= 217).	Metas de realização, escala de avaliação das percepções de variáveis de contexto/30.	Meta aprender ($\alpha = 0,69$), meta evitação do trabalho ($\alpha = 0,71$), percepções de variáveis do contexto ($\alpha = 0,49$).
	12) Versão brasileira da Escala de avaliação da Motivação Acadêmica- EMA- de universitários (GUIMARÃES & BZUNECK, 2008).	Estudantes universitários (N= 388).	Motivação intrínseca, motivação extrínseca/31.	Desmotivação ($\alpha = 0,79$), regulação externa por frequência ($\alpha = 0,72$), por interações sociais ($\alpha = 0,70$), regulação introjetada, regulação identificada ($\alpha = 0,78$), regulação integrada ($\alpha = 0,61$), motivação intrínseca ($\alpha = 0,71$).
Professores	13) Escala de avaliação da crença de eficácia de professores (BZUNECK & GUIMARÃES, 2003).	Professor do Ensino Fundamental (N= 422).	Autoeficácia/20	Autoeficácia pessoal ($\alpha = 0,73$), autoeficácia do ensino ($\alpha = 0,70$).
	14) Problemas nas escolas (GUIMARÃES BZUNECK & BORUCHOVITCH, 2003).	Professor do Ensino Fundamental e Médio (N= 582).	Estilo motivacional/32	Alto controlador ($\alpha = 0,73$), moderado controlador ($\alpha = 0,70$), moderado promotor de autonomia ($\alpha = 0,60$), alto promotor de autonomia ($\alpha = 0,62$).
	15) Problemas na escola (GUIMARÃES & BZUNECK, 2007).	Professor do Ensino Fundamental (N= 1.296).	Estilo motivacional/32	Alto controlar ($\alpha = 0,71$), moderado controlador ($\alpha = 0,72$), moderado promotor de autonomia ($\alpha = 0,66$), alto promotor de autonomia ($\alpha = 0,65$).

Fonte: Guimarães, E. R.; Bzuneck, J. A. & Boruchovitch, E. (2010), pp. 71-96.

Nesse sentido, é também apropriado destacar que Boruchovitch e Santos (2006) em revisão literária, identificaram instrumentos estrangeiros e nacionais que mensuram as estratégias de aprendizagem. Os resgatados na literatura internacional, já foram citados anteriormente. Dentre os instrumentos desenvolvidos para o contexto nacional identificam-se os que estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Instrumentos de medida das estratégias de Aprendizagem

<i>Participantes</i>	<i>Instrumento/ autores/ano</i>	<i>Público alvo</i>	<i>Constructos/ itens</i>
Estudantes do Ensino Fundamental	1) Escala de Estratégias de Aprendizagem (BORUCHOVITCH & SANTOS, 2001).	Alunos do Ensino Fundamental	Estratégias de aprendizagem/20
	2) Jogo Bingo (GOMES, 2002; GOMES & BORUCHOVITCH, 2005)	Alunos do Ensino Fundamental	Estratégias de aprendizagem/60
Estudantes Universitários	3) Escala de Estratégias de Aprendizagem (BORUCHOVITCH & SANTOS, 2001).	Alunos Universitários	Estratégias de aprendizagem/30
	4) Inventário de Motivação e Estratégias de Aprendizagem (MACHADO, BZUNECK & GUIMARÃES, 2004)	Alunos Universitários	Motivação e estratégias de aprendizagem/95, sendo 35 itens relativos às estratégias de aprendizagem
	5) Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura (JOLY, CANTALICE & VENDRAMINI, 2004; JOLY & PAULA, 2005)	Alunos Universitários	Estratégias Metacognitivas

Fonte: Boruchovitch e Santos (2006)

Constatando a escassez de instrumentos nacionais relativos à avaliação psicoeducacional, Boruchovitch (2006) relata que pesquisas nacionais estão sendo desenvolvidas sob sua orientação concernentes à construção, tradução e validação de instrumentos. Essas pesquisas objetivam, sobretudo contribuir para a ampliação e discussão de conhecimentos nessa área.

Em síntese, considerando o que foi relatado até aqui sobre motivação para aprender e estratégias de aprendizagem, identifica-se a importância de explorar alguns fenômenos relacionados ao contexto educacional, com vistas a encontrar alternativas que possam contribuir com a melhoria no processo ensino aprendizagem, sobretudo no Ensino Médio. Com base nessas considerações, os objetivos propostos são especificados a seguir:

1. Buscar evidência de validade para a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), por meio do estudo de sua relação com a Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE);

2. Caracterizar as metas de realização de alunos do ensino médio utilizando a Escala de Motivação para a aprendizagem (EMAPRE) e identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos;
3. Comparar os perfis motivacionais para a aprendizagem e o uso de estratégias entre alunos de escola particular e de escola pública, e;
4. Analisar possíveis diferenças nos escores das duas escalas considerando as variáveis sexo, faixa etária e série.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 347 estudantes do ensino médio de ambos os sexos, sendo 43,2% ($n=150$) do sexo masculino e 56,8% ($n=197$) do sexo feminino. Desse total, 30,0% ($n=104$) estavam matriculados no primeiro ano, 24,8% ($n=86$) no segundo ano e 45,2% ($n=157$) no terceiro ano. Os estudantes eram provenientes de duas instituições, a saber, uma instituição da rede privada ($n=262$) e uma instituição da rede pública ($n=85$) do interior do Estado da Bahia.

A faixa etária dos alunos na amostra total variou de 14 a 52 anos de idade ($M=18,78$; $DP=6,440$). Na escola particular a idade mínima foi de 14 anos e máxima de 24 ($M=16,63$; $DP=1,530$). A amostra da escola pública teve a idade mínima de 15 e máxima de 52 ($M=25,42$; $DP=10,222$).

Instrumento

Escala de Motivação para Aprendizagem – (EMAPRE) Zenorini e Santos (2010b)

Elaborado por Zenorini e Santos (2010b) a EMAPRE é um instrumento que objetiva avaliar a motivação para aprendizagem de estudantes do ensino médio. Estruturada numa escala *Likert*, apresenta três opções de resposta: discordo – 1 ponto; não sei – 2 pontos e concordo – 3 pontos, sendo que a pontuação mínima é de 28 pontos e máxima de 84 pontos. A escala é composta de 28 itens distribuídos em três fatores, sendo 12 da subescala da meta aprender (itens 1, 2, 5, 7, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 25, 28) (Ex. de itens: Uma razão

importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas; Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar; Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos) nove da meta performance-aproximação (itens 3, 4, 8, 11, 13, 15, 17, 20, 24) (Ex. de itens: Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais; Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas; Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder) e sete da meta performance-evitação (itens 6, 9, 16, 18, 22, 26, 27) (Ex. de itens: Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”; Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado; Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante). Vale ressaltar que a EMAPRE não apresenta itens invertidos.

A evidência de validade da escala foi obtida com o uso da análise fatorial exploratória, por meio da qual foram identificados os três fatores mencionados. Importante ressaltar que na subescala da meta aprender as cargas fatoriais variaram de 0,46 a 0,69; na subescala performance-aproximação as cargas fatoriais foram de 0,49 a 0,72 e os itens da meta performance-evitação ficaram com a carga fatorial entre 0,45 e 0,71, o que significa dizer que todos os itens obtiveram carga fatorial satisfatória. Dos 50 itens iniciais permaneceram apenas 28 itens, que compõem a versão atual da escala, cuja variância explicada foi de 36,11%.

A EMAPRE também foi submetida à análise da consistência interna dos itens medida pelo *alfa* de *Cronbach*, sendo que para a escala total o alfa foi de 0,73. Para a meta aprender o *alfa* foi de 0,80, para a meta performance-aproximação foi de 0,76 e para meta performance-evitação de 0,73.

Importante ressaltar que a EMAPRE foi submetida à prova de teste e reteste para estimar a sua precisão. Os resultados indicaram que as médias obtidas na primeira e na

segunda aplicação foram muito próximas. O intervalo entre as aplicações de teste e reteste foi de dois meses. O *alfa* de *Cronbach* revelou pouca diferença entre os índices nas duas aplicações. Nas análises de médias das duas aplicações, as correlações entre as metas foram altas e positivas, na meta aprender observou-se ($r=0,592$; $p=0,01$), meta performance-aproximação ($r=0,539$; $p=0,01$) e meta performance-evitação ($r=0,546$; $p=0,01$).

Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – (EAVAP-EF) – Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010b)

Desenvolvida por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) a escala é destinada a avaliar as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino fundamental. Os assuntos abordados no instrumento são relativos às estratégias utilizadas no estudo e aprendizagem. As alternativas de respostas estão dispostas em uma escala *Likert* de três pontos: sempre, às vezes e nunca. A opção ‘sempre’ vale 2 pontos, a opção ‘às vezes’ 1 e a opção ‘nunca’ 0 pontos. A média de pontos para a escala foi de 35,7 (DP=7,8), sendo que a pontuação mínima é de 0 pontos e máxima de 62 pontos. Esta escala apresenta pontuação invertida nos seguintes itens: 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30.

Submetida à análise fatorial exploratória, as autoras recorreram à análise dos componentes principais e à rotação *varimax*. Dos 37 itens originais a escala atual contém 31 itens, em uma estrutura de três fatores. O agrupamento dos fatores ficou assim distribuído, 13 itens no Fator 1 – ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, e 30) (Ex. de itens: Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?; Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?; Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?), 11 itens no Fator 2 – estratégias cognitivas (itens 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20) (Ex. de

itens: Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor? Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou? Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?) e sete itens no Fator 3 – estratégias metacognitivas (itens 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31) (Ex. de itens: Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando? Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou? Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?). A variância total explicada foi de 31,14%.

A Escala de Estratégias de Aprendizagem apresenta também estudos de evidências de validade de conteúdo, de critério, concorrente e preditivo para alunos do ensino fundamental. Quanto à fidedignidade, o *alfa* de *Cronbach* da escala toda foi de 0,79 e a subescala ausência de estratégia de aprendizagem ficou com 0,80, a de estratégias cognitivas com 0,74 e a de estratégias metacognitivas ficou com 0,62.

Procedimento

Inicialmente foram contatados os diretores e coordenadores, responsáveis pelos cursos das instituições particular e pública que autorizaram a realização da coleta de dados enfatizando apoio e colaboração, fornecendo também documentos de autorização. Posteriormente, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade São Francisco sendo aprovado sob o protocolo CAAE: 0203.0.142.000-09. Por ocasião da coleta de dados, foi explicado aos alunos participantes os objetivos da pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para que encaminhassem aos pais. Após autorização dos pais e/ou responsáveis os

instrumentos foram aplicados coletivamente, porém respondidos individualmente, nas salas de aula em horário de maior conveniência dos professores, pela própria autora do estudo. Antes de responderem os itens da escala, foi solicitado aos participantes que respondessem questões sobre seus dados de identificação, que constam na própria escala e que eles usassem de sinceridade para responder os itens, foi também informado que as respostas seriam mantidas no anonimato. Primeiro os alunos responderam a EMAPRE e em seguida a EAVAP-EF, pressupondo-se que essa ordem seria a mais conveniente. O tempo médio para aplicação dos dois instrumentos foi de 45 minutos.

RESULTADOS

O presente capítulo destina-se à apresentação dos resultados encontrados neste estudo. Eles serão descritos na seqüência em que os objetivos foram organizados. Para obtenção dos dados foi utilizado prova de estatística descritiva e inferencial.

Inicialmente, serão exploradas as relações entre os instrumentos com a finalidade de averiguar evidências que possibilitem estabelecer a relação entre medidas que são relacionadas. Em seguida serão mostradas as médias obtidas pelos estudantes em relação à motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem. Posteriormente estão expostos os demais dados previstos entre as diferentes variáveis. Os resultados foram dispostos por meio de tabelas e figuras, com comentários sobre os aspectos mais importantes a serem destacados.

Para verificar a relação entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem, foram conduzidas análises utilizando a correlação de Pearson. Na Tabela 3, mostra-se os resultados da análise realizada.

Tabela 3 – Coeficientes de correlação entre EMAPRE e a EAVAP-EF

<i>Fatores da Escala</i>		<i>Ausência de estratégias disfuncionais</i>	<i>Estratégias cognitivas</i>	<i>Estratégias metacognitivas</i>	<i>Estratégia total</i>
Meta Aprender	<i>r</i>	0,307	0,494	0,169	0,508
	<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,002	<0,001
Meta Performance-aproximação	<i>r</i>	-0,132	0,130	0,024	0,012
	<i>p</i>	0,014	0,014	0,656	0,828
Meta Performance-evitação	<i>r</i>	-0,350	-0,177	-0,106	-0,328
	<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,049	<0,001
Motivação total	<i>r</i>	-0,044	0,337	0,080	0,197
	<i>p</i>	0,412	<0,001	0,139	<0,001

Tal como demonstra a Tabela 3, observa-se que houve correlações positivas e significativas entre a meta aprender e todos os fatores da Escala de Estratégias, bem como com o seu total. A meta performance-aproximação relacionou-se negativamente com a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e positivamente com as estratégias cognitivas. No que diz respeito a meta performance-evitação, essa relacionou-se negativamente com todos os fatores da Escala de Estratégias, assim como com o seu total. O total da Escala de Motivação para Aprendizagem correlacionou-se positivamente com o fator estratégias cognitivas e com o total da Escala de Estratégias. Observou-se que o grau de magnitude dos coeficientes variou entre fraco e moderado. A melhor visualização dessas correlações podem ser observadas na Figura 1.

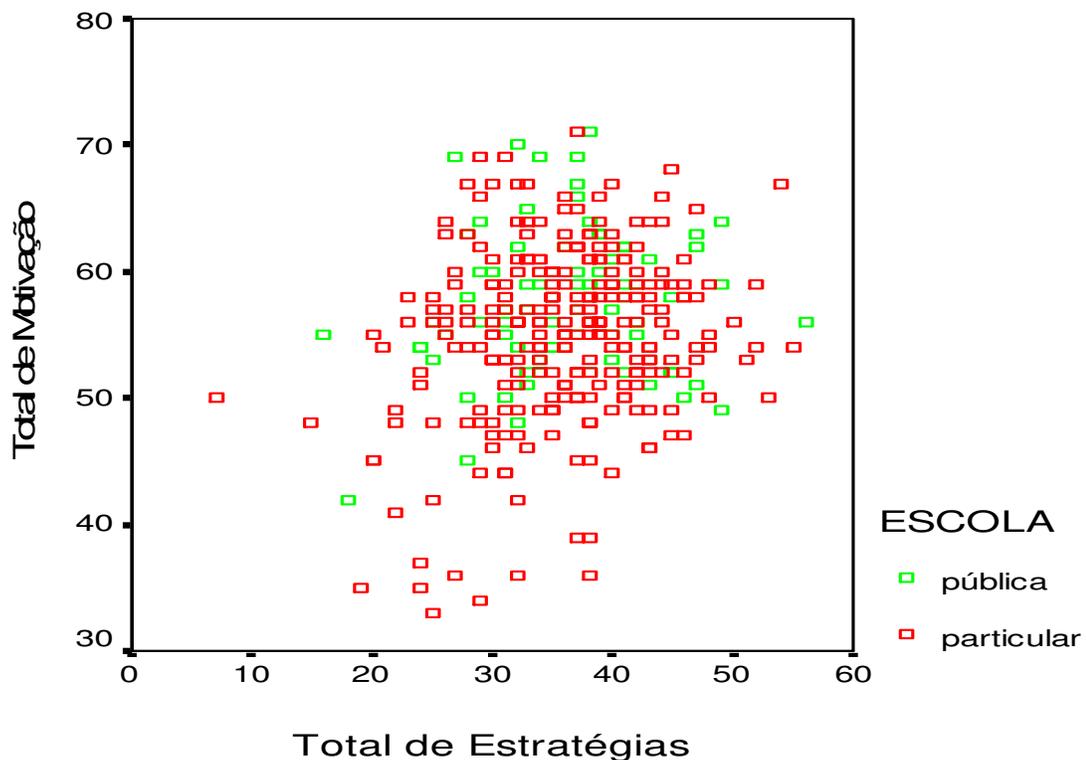


Figura 1. Diagrama de dispersão de correlação da EMAPRE com a EAVAP-EF nas duas escolas

Observando a Figura 1 é possível identificar que existe um relacionamento entre as variáveis considerado positivo e significativo. Com o intuito de confirmar a relação encontrada, entre ambos os construtos, realizou-se a correlação de *Pearson* com as pontuações dos estudantes por tipo de instituição. Na Tabela 4 os resultados podem ser observados.

Tabela 4 – Coeficientes de correlação (*r*) e nível de significância (*p*) entre a EMAPRE e a EAVAP-EF por instituição

<i>Escola</i>	<i>Fatores da Escala</i>		<i>Ausência de estratégias disfuncionais</i>	<i>Estratégias cognitivas</i>	<i>Estratégias metacognitivas</i>	<i>Estratégia total</i>
Particular	Meta Aprender	<i>r</i>	0,322	0,496	0,262	0,542
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	Performance-aproximação	<i>r</i>	-0,110	0,145	0,016	0,031
		<i>p</i>	0,076	0,019	0,802	0,616
Pública	Meta Aprender	<i>r</i>	-0,414	-0,165	-0,128	-0,359
		<i>p</i>	<0,001	0,008	0,039	<0,001
	Performance-evitação	<i>r</i>	-0,049	0,348	0,126	0,215
		<i>p</i>	0,434	<0,001	0,041	<0,001
Pública	Meta Aprender	<i>r</i>	0,293	0,435	0,038	0,419
		<i>p</i>	0,007	<0,001	0,733	<0,001
	Performance-aproximação	<i>r</i>	-0,198	0,112	0,024	-0,046
		<i>p</i>	0,069	0,306	0,830	0,673
Performance-evitação	<i>r</i>	-0,159	-0,260	-0,006	-0,236	
	<i>p</i>	0,147	0,016	0,955	0,029	
Motivação total	<i>r</i>	-0,033	0,236	0,040	0,122	
	<i>p</i>	0,764	0,030	0,717	0,268	

Identifica-se, na Tabela 4, que os resultados dos estudantes da escola particular apresentaram coeficientes de correlação de maior magnitude, e conseqüentemente mais significativos, entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem. Observa-se ainda que a meta aprender se correlacionou positiva e significativamente com todos os fatores da Escala de Estratégias, bem como com o seu total. A meta performance-aproximação correlacionou-se de forma positiva e significativa com as estratégias cognitivas, a meta performance-evitação correlacionou-se negativa e significativamente com todos os tipos de estratégias, assim como com o total. Houve correlação entre o total de pontuação obtida na escala de motivação com os fatores estratégias cognitivas, metacognitivas e o total da escala de estratégias. Para a escola pública a meta aprender se relacionou de forma positiva com ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, com estratégias cognitivas e com total. A meta performance-evitação correlacionou de forma negativa com as estratégias cognitivas e com o total, e o total da escala de motivação relacionou-se apenas com as estratégias cognitivas. Considerando a magnitude dos coeficientes de correlação identifica-se magnitude de correlação considerados de nível fraco e moderado (Dancey & Reidy, 2006).

A seguir serão apresentadas as estatísticas descritivas da Escala de Motivação para Aprendizagem, que caracterizam as metas de realização utilizadas pelos estudantes. A escala oferece pontuação que pode variar de 28 a 84 pontos. Na Tabela 5 observa-se a pontuação mínima, máxima, média e desvio padrão obtidos pelos participantes da pesquisa.

Tabela 5 – Estatísticas descritivas da EMAPRE

<i>Escala de Motivação</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Meta Aprender	14	36	29,39	4,644
Meta Performance-aproximação	9	26	15,87	4,185
Meta Performane-evitação	7	21	10,31	3,342
Total Motivação	33	71	55,57	6,684

Percebe-se que os sujeitos orientados a meta aprender apresentaram média de 29,39 (DP=4,644) pontos, enquanto que para a performance-aproximação a média foi de 15,87 (DP=4,185). Já para a performance-evitação a média foi de 10,31 (DP=3,342) e, por fim, para a pontuação total a média foi de 55,57 (DP=6,684). Observou-se que os estudantes ficaram próximos da média, visto que esta é de 56 para a pontuação total.

A seguir serão apresentadas as estatísticas descritivas da Escala de Estratégias de Aprendizagem, que identifica as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes. A pontuação dessa escala pode variar de 0 a 62. Na Tabela 6 estão descritas as pontuações mínimas e máximas, a média e desvio padrão alcançadas pelos participantes.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas da EAVAP-EF

<i>Escala de Estratégias</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	0	24	13,75	3,995
Estratégias cognitivas	0	21	11,16	4,269
Estratégias metacognitivas	3	14	10,99	1,947
Total estratégias	7	56	35,91	7,207

Nos dados mostrados acima observa-se que os sujeitos que não fazem uso de estratégias metacognitivas disfuncionais obtiveram média de 13,75 (DP=3,995) pontos, enquanto que para os que utilizam as estratégias cognitivas a média foi de 11,16 (DP=4,269), já para as estratégias metacognitivas a média foi de 10,99 (DP=1,947) e, por fim, para a pontuação total a média foi de 35,91 (DP=7,207).

Considerando-se o propósito de analisar as pontuações por tipo de instituição realizou-se estatísticas descritivas separadas para cada uma delas. Na Figura 2 apresenta-se a distribuição da pontuação total da motivação para aprender por natureza jurídica da instituição de ensino.

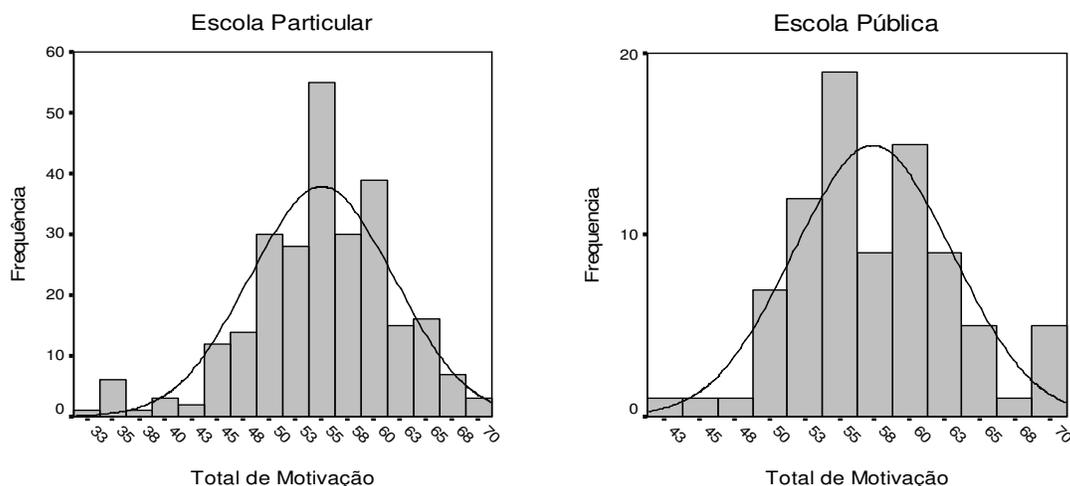


Figura 2. Distribuição da pontuação do Total da EMAPRE por tipo de escola

Esses resultados permitem observar diferença entre as pontuações dos estudantes de escola particular e pública. A fim de verificar se essa diferença foi significativa não só para a pontuação total, como também para cada um dos fatores realizou-se a prova *t* de *Student*, cujos resultados estão na Tabela 7.

Tabela 7 – Comparação das médias da EMAPRE pelo teste *t* de *Student* entre os estudantes da escola particular e pública

<i>Escala de Motivação</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Meta Aprender	Particular	262	28,82	4,716	-4,443	<0,001
	Pública	85	31,13	3,957		
Meta Performance-aproximação	Particular	262	15,97	4,198	0,778	0,438
	Pública	85	15,56	4,156		
Meta Performance-evitação	Particular	262	10,19	3,357	-1,163	0,247
	Pública	85	10,67	3,289		
Total Motivação	Particular	262	54,98	6,892	-3,183	0,002
	Pública	85	57,36	5,667		

Constata-se que na maioria dos fatores os alunos da escola pública apresentaram média maior do que os da escola particular. Pelo teste *t* de *Student* constatou-se que essa diferença foi altamente significativa na primeira dimensão (meta aprender) e significativa na comparação da pontuação total da escala.

Ainda atendendo o terceiro objetivo foram analisadas as pontuações por tipo de instituição a fim de identificar as de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. A distribuição da pontuação por tipo de escola, foi, primeiramente, ilustrada em gráficos identificados na Figura 3.

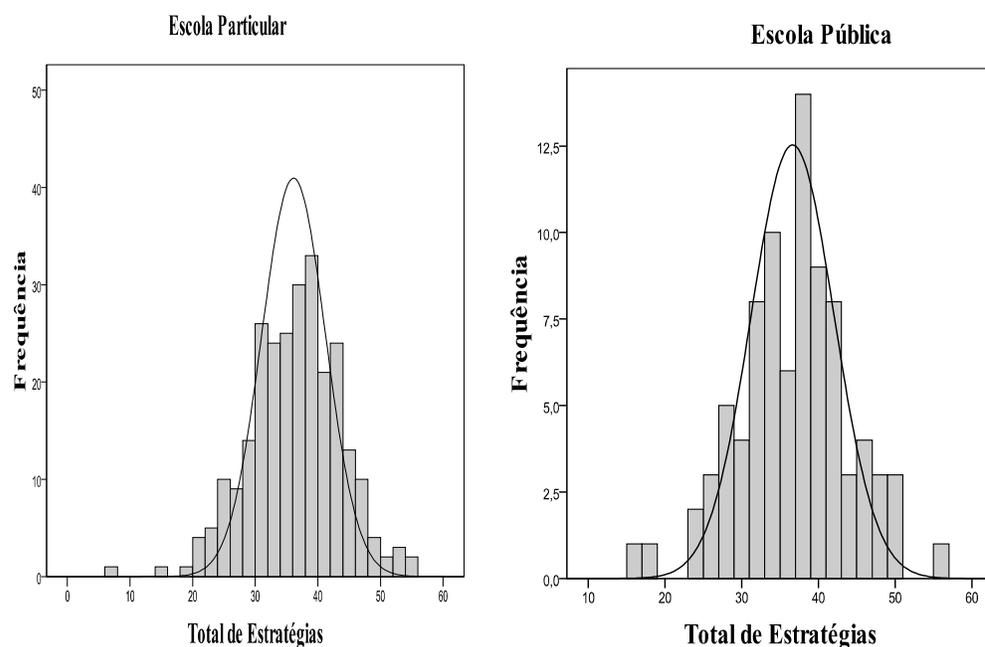


Figura 3. Distribuição da pontuação do Total da EAVAP-EF por tipo de escola

Identifica-se na Figura 3 que entre as instituições as pontuações obtidas pelos estudantes são diferentes. Com o intuito de explorar se essas diferenças foram significativas, realizou-se o teste *t* de *Student* e os dados podem ser visualizados na Tabela 8.

Tabela 8 – Comparação das médias da EAVAP-EF pelo teste *t* de *Student* entre os estudantes da escola particular e pública

<i>Escala de Estratégias</i>	<i>Escola</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	Particular	262	13,75	3,962	-0,033	0,974
	Pública	85	13,76	4,119		
Estratégias cognitivas	Particular	262	10,89	4,353	-2,214	0,028
	Pública	85	12,00	3,904		
Estratégias metacognitivas	Particular	262	11,17	1,897	2,929	0,004
	Pública	85	10,45	2,009		
Total estratégias	Particular	262	35,81	7,250	-0,452	0,652
	Pública	85	36,21	7,108		

Diante dos resultados apresentados, verifica-se que os estudantes de ambas as escolas obtiveram médias muito próximas para o fator ausência de estratégias disfuncionais ($M=13,75$; $M= 13,76$), já para o fator estratégias cognitivas os alunos da escola pública ($M=12,00$) conseguiram média maior comparados aos da escola particular ($M=10,89$). Para o fator estratégias metacognitivas ocorreu o contrário, ou seja, os participantes da escola particular ($M=11,17$) apresentaram média maior que os da escola pública ($M=10,45$) e, por fim, para o valor total obtido na escala a média foi maior para a escola pública ($M=36,21$), contudo, observa-se que a da escola particular ($M=35,81$) ficou bem próxima.

A comparação das médias pelo teste *t* de *Student* indicou que a diferença entre as escolas para o total da escala não foi significativa. Porém, para os fatores estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas foram identificadas diferenças significativas.

Dando continuidade aos objetivos traçados pra esse estudo foram realizadas análises estatísticas com o intuito de verificar diferenças de médias entre sexo masculino e feminino. Primeiramente são apresentados os resultados encontrados com as metas de realização e em seguida com as estratégias de aprendizagem. Na Figura 4 observa-se a distribuição da pontuação total entre os sexos.

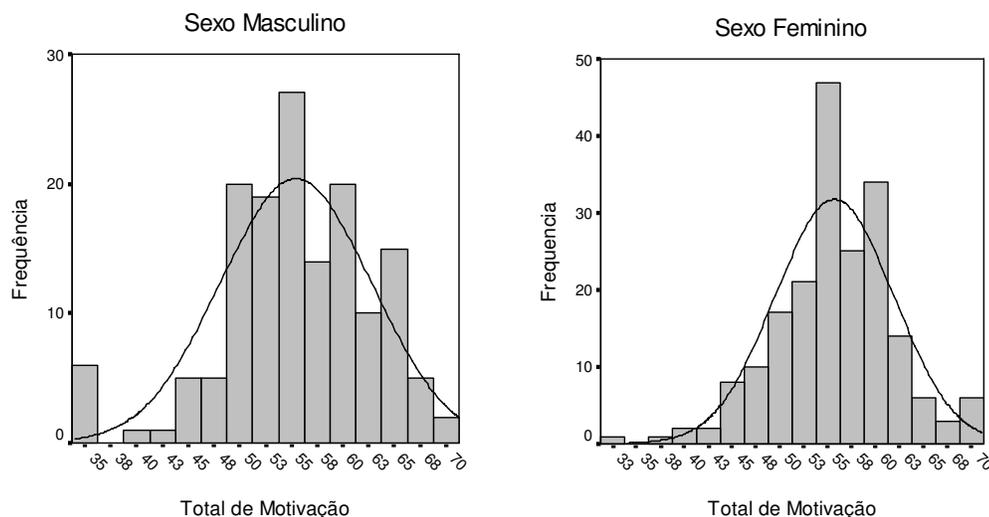


Figura 4. Distribuição da pontuação da EMAPRE entre sexo

Na comparação entre metas, considerando a variável sexo, foi possível identificar diferenças entre as pontuações. Com o intuito de explorar as diferenças das médias entre o sexo dos participantes utilizou-se o teste *t* de *Student*. Esses dados são visualizados na Tabela 9.

Tabela 9 – Comparação das médias da EMAPRE pelo teste t de Student entre os sexos

<i>Escala de Motivação</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Meta Aprender	masculino	150	28,35	4,986	-3,608	<0,001
	feminino	197	30,18	4,211		
Meta Performance-aproximação	masculino	150	16,67	4,388	3,112	0,002
	feminino	197	15,26	3,926		
Meta Performance-evitação	masculino	150	10,41	3,547	0,503	0,616
	feminino	197	10,23	3,184		
Total Motivação	masculino	150	55,44	7,324	-0,303	0,762
	feminino	197	55,66	6,170		

Os resultados permitiram identificar diferença altamente significativa apenas para a meta aprender e significativa para o fator meta performance-aproximação, quando comparados pelo sexo. Observa-se que para a primeira dimensão, meta aprender, as

mulheres obtiveram a maior média ($M=30,18$; $DP=4,211$), já para a meta performance-aproximação os homens conseguiram alcançar pontuações maiores ($M=16,67$; $DP=4,388$).

Foram realizadas análises estatísticas a fim de verificar a relação das estratégias de aprendizagem com a variável sexo. Para facilitar a visualização da frequência das estratégias entre o sexo masculino, feminino e o total apresenta-se a Figura 5.

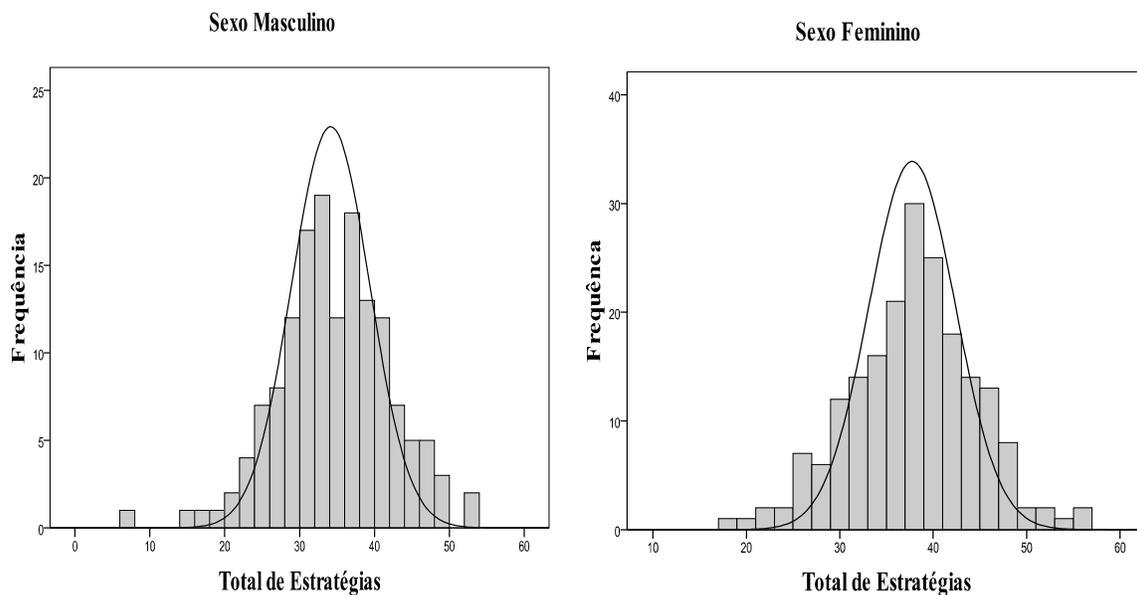


Figura 5. Distribuição da pontuação da EAVAP-EF entre sexo

Observa-se na Figura 5 que o mesmo ocorreu com as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes, ou seja, observam-se diferenças entre sexos. A fim de comparar essas diferenças utilizou-se o teste t de *Student*, os dados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10 – Comparação das médias da EAVAP-EF pelo teste *t* de *Student* entre os sexos masculino e feminino

<i>Escala de Estratégias</i>	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	masculino	150	13,43	4,137	-1,314	0,190
	feminino	197	14,00	3,876		
Estratégias cognitivas	masculino	150	9,95	4,347	-4,711	<0,001
	feminino	197	12,09	3,977		
Estratégias metacognitivas	masculino	150	10,66	2,173	-2,731	0,007
	feminino	197	11,25	1,718		
Total estratégias	masculino	150	34,03	7,445	-4,273	<0,001
	feminino	197	37,34	6,695		

Quando comparados por sexo, as diferenças se mostraram altamente significativas para as estratégias cognitivas (M=12,09; DP=3,977) e para o total da escala (M=37,34; DP=6,695). Foi identificada diferença significativa quando foram comparadas as médias das estratégias metacognitivas (M=11,25; DP=1,718), sempre com as mulheres obtendo a maior média.

A seguir foram realizadas análises estatísticas com o propósito de verificar a relação das metas de realização e das estratégias com as variáveis faixa etária e série. Para verificar se havia diferença significativa entre os estudantes por idade, optou-se por agrupá-los em faixas etárias. Dessa forma, na primeira faixa ficaram os alunos com até 16 anos, na segunda os com idade entre 17 e 18, e na última aqueles com 19 anos ou mais. Para explorar as diferenças entre as médias o tipo de análise utilizada foi a ANOVA, separando-se pela distribuição de frequência em três grupos.

Os resultados para a motivação não evidenciaram diferenças para as metas aprender [$F(2,345)=2,392$; $p=0,093$], performance-aproximação [$F(2,345)=0,143$; $p=0,867$], performance-evitação [$F(2,345)=2,633$; $p=0,073$] e para o total [$F(2,345)=2,604$; $p=0,075$]. Em razão da inexistência de diferenças com a mostra total, realizou-se a mesma análise por

tipo de instituição que mostrou diferença significativa apenas para a meta performance-evitação dos estudantes da escola particular [$F(2,345)=3,178$; $p=0,043$].

Considerando-se a diferença significativa identificada entre os alunos da escola particular na meta performance-evitação recorreu-se ao teste *post-hoc* de *Tukey*. A separação dos grupos obtida pode ser mais bem visualizada na Tabela 11.

Tabela 11 – Subconjuntos formados em relação às faixas etárias por escola

Faixas etárias	N	Pontuação na meta performance-evitação	
		1	2
Até 16 anos	130	9,93	
17 e 18 anos	110	10,16	
19 anos ou mais	22		11,86
<i>P</i>		0,937	1,000

As faixas etárias dos participantes foram separadas pelo teste *post-hoc* de *Tukey* em dois grupos, a saber, o de até 16 anos e o de 17 e 18 anos, que mesmo com pontuações diferentes, essa não foi suficiente para que houvesse uma separação entre eles. O segundo grupo caracterizou-se com os estudantes com faixa etária de 19 anos ou mais, que apresentou pontuação significativamente mais elevada na meta performance-evitação em relação aos demais.

Buscou-se, também, diferenças entre as faixas etárias dos estudantes para as sub-escalas de estratégias de aprendizagem. Para os fatores ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais [$F(2,345)=0,277$; $p=0,758$], estratégias cognitivas [$F(2,345)=2,230$; $p=0,109$] e o total [$F(2,345)=0,099$; $p=0,906$] as diferenças não foram significativas. Contudo para o fator estratégias metacognitivas [$F(2,345)=6,009$; $p=0,003$] houve diferença estatisticamente significativa.

Considerando-se a diferença significativa identificada entre a amostra total na estratégia metacognitiva recorreu-se ao teste *post-hoc* de *Tukey*. A separação dos grupos obtida pode ser mais bem visualizada na Tabela 12.

Tabela 12 – Subconjuntos formados em relação às faixas etárias

<i>Faixas etárias</i>	<i>N</i>	<i>Pontuação nas estratégias metacognitivas</i>	
		1	2
19 anos ou mais	78	10,33	
17 e 18 anos	128		11,15
Até 16 anos	141		11,22
<i>P</i>		1,000	0,960

As faixas etárias dos sujeitos foram separadas pelo teste *post-hoc* de *Tukey* em dois grupos, sendo que os estudantes da faixa etária de 19 anos ou mais apresentaram menor pontuação nas estratégias metacognitivas.

Procurando explorar mais detalhes sobre os resultados das escolas separadamente, realizou-se a mesma análise por tipo de instituição com o objetivo de encontrar outras diferenças, bem como confirmar a que foi apresentada. Notou-se que apenas para a escola pública no fator estratégias metacognitivas [$F(2,83)= 3,787$; $p=0,027$] houve diferenças significativas, no mesmo sentido da análise da amostra total. Observa-se que mesmo com a significância da análise, a diferença não foi suficiente a ponto de separar as faixas etárias em mais de um grupo. Foram observadas as seguintes médias para as faixas etárias, até 16 anos ($M=10,36$), 17 e 18 anos ($M=11,56$) e 19 anos ou mais ($M=10,11$)

Foram também realizadas estatísticas descritivas para avaliar as diferenças entre as metas e as séries e as estratégias e as séries. A análise realizada indicou não haver diferenças significativas entre as séries dos estudantes para as metas aprender [$F(2,345)=1,059$; $p=0,348$], performance-aproximação [$F(2,345)=0,156$; $p=0,856$],

performance-evitação [$F(2,345)=1,586$; $p=0,206$] e o total [$F(2,345)=1,705$; $p=0,183$]. Em razão desse resultado, foram procuradas eventuais diferenças analisando-se os escores dos alunos separados por tipo de instituição de ensino. Também nesse caso nenhuma diferença significativa foi encontrada, conforme descrito a seguir.

Primeiramente serão apresentados os resultados evidenciados pelos estudantes da escola particular e em seguida os dos estudantes da escola pública. Na meta aprender [$F(2,345)=0,452$; $p=0,637$], performance-aproximação [$F(2,345)=0,815$; $p=0,444$], performance-evitação [$F(2,345)=0,915$; $p=0,401$] e o total [$F(2,345)=1,140$; $p=0,321$]. Na escola pública a na meta aprender [$F(2,345)=0,440$; $p=0,646$], performance-aproximação [$F(2,345)=0,731$; $p=0,485$], performance-evitação [$F(2,345)=0,798$; $p=0,454$] e o total [$F(2,345)=0,771$; $p=0,466$].

Semelhante resultado foi constatado quando analisadas diferenças entre as estratégias de aprendizagem e as séries. Não foram encontradas diferenças significativas para o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais [$F(2,345)=1,619$; $p=0,200$], estratégias cognitivas [$F(2,345)=1,329$; $p=0,266$], estratégias metacognitivas [$F(2,345)=1,060$; $p=0,348$] e o total [$F(2,345)=1,721$; $p=0,180$].

Diante desse resultado, as diferenças foram procuradas por tipo de instituição de ensino e também não foram encontradas. A seguir serão inseridos os resultados observados para escola particular e em seguida a pública. No fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais [$F(2,345)=1,033$; $p=0,358$], estratégias cognitivas [$F(2,345)=1,946$; $p=0,145$], estratégias metacognitivas [$F(2,345)=0,976$; $p=0,378$] e o total [$F(2,345)=2,237$; $p=0,109$]. Analisando os escores dos alunos da escola pública observa-se que também não houve nenhuma diferença significativa, em nenhum dos fatores e inclusive no total, ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais [$F(2,345)=2,517$; $p=0,087$],

estratégias cognitivas [$F(2,345)=0,193$; $p=0,825$], estratégias metacognitivas [$F(2,345)=1,668$; $p=0,195$] e o total [$F(2,345)=0,630$; $p=0,535$].

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados ocorrerá seguindo a ordem dos objetivos propostos para este estudo, quais sejam (a) buscar evidência de validade para a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), por meio do estudo de sua relação com a Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE); (b) caracterizar as metas de realização de alunos do ensino médio utilizando a Escala de Motivação para a aprendizagem (EMAPRE) e identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos; (c) comparar os perfis motivacionais para a aprendizagem e o uso de estratégias entre alunos de escola particular e de escola pública, e; (d) analisar possíveis diferenças nos escores das duas escalas considerando as variáveis sexo, faixa etária e série, Dessa forma, cada um desses objetivos será considerado para que os resultados encontrados sejam comentados e coligidos com a literatura da área.

Como já mencionado anteriormente neste trabalho, a Teoria de Metas de Realização, tem contribuído para explicar a orientação motivacional dos estudantes frente aos processos acadêmicos, com base no aspecto qualitativo como também busca esclarecer as razões e atitudes empreendidas frente à execução de determinadas tarefas (Anderman & Maehr, 1994; Zenorini, 2007; Zenorini & Santos, 2010a). Também é pertinente destacar a importância de instrumentos de medida, sobretudo os relativos à avaliação psicoeducacional, tendo em vista a carência de pesquisas nessa área. Considerando essa importância, a discussão do primeiro objetivo será apresentada a seguir.

Encontrar evidência de validade para EAVAP-EF por meio de correlação com outra medida que avalia um outro construto relacionado, a saber, a EMAPRE configurou-se no

primeiro objetivo proposto. Os resultados a seguir discutem os achados sobre isso no presente estudo.

A evidência de validade entre construtos relacionados pode ser verificada por intermédio dos índices de correlação das medidas entre si. Com isso, observou-se que os índices de correlação entre as escalas de motivação e estratégias de aprendizagem apresentam valores que permitem afirmar que eles avaliam fenômenos que teoricamente deveriam apresentar-se como correlacionados. Pode-se aferir que os achados neste estudo foram congruentes com os resultados de pesquisas disponíveis na literatura e relatadas neste estudo (Accorsi, 2005; Cardoso, 2002; Elliot e cols, 1999; Machado, 2005; Pintrich, 1989; Shih, 2005; Zenorini & Santos, 2003). Pode-se, assim, afirmar que houve evidências de validade entre ambos os instrumentos que medem construtos relacionados, haja vista para o fato de que foram encontradas associações positivas e negativas entre os fatores das duas escalas aqui focalizadas. Os valores das magnitudes das correlações variaram entre os níveis fraco a moderado, tal como esperado na literatura, sendo todos eles estatisticamente significativos. Aspectos pontuais das correlações entre as escalas serão discutidos a seguir.

A relação entre as escalas de motivação para aprender com a escala de estratégias de aprendizagem evidenciou que a meta aprender está relacionada positivamente com a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, com as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas. Esses resultados estão em consonância com várias pesquisas (Cardoso, 2002; Gombi, 1999; Machado, 2005; Zenorini & Santos, 2003 entre outras) que apresentam relações significativas entre as estratégias de aprendizagem e a meta aprender. Cabe destacar que características identificadas na relação entre as estratégias e a meta aprender apresentam similaridades com a motivação intrínseca. Segundo Bzuneck (2004b) “as mesmas estratégias que promovem a meta aprender estarão conduzindo, ao mesmo

tempo, para o desenvolvimento da motivação intrínseca” p. 62. No mesmo sentido, resultados mais recentes obtidos por Shih (2005), também identificaram que os escores da meta aprender correlacionaram-se positiva e significativamente com as variáveis estratégias cognitivas, metacognitivas e com a motivação intrínseca e negativamente com a pontuação de um teste de ansiedade.

Em relação à meta performance-aproximação constatou-se relação negativa com o fator ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Esse achado encontra-se em discrepância com resultados de estudos que apontam o potencial positivo da meta performance-aproximação (Shih, 2005, entre outros).

Identificou-se o potencial positivo da meta performance em seu elemento aproximação quando os resultados indicaram correlação positiva da meta performance-aproximação com as estratégias cognitivas, metacognitivas e com a motivação intrínseca, conforme observado em pesquisa desenvolvida por Shih, (2005). Uma explicação possível para a relação negativa entre os fatores pode estar relacionada à ausência de estratégias pessoais de estudos mais adequadas às demandas escolares. Autores como Elliot (1999) e Harackiewicz e cols (2000) identificaram, em estudos, a meta performance-aproximação associada a estratégias de aprendizagem superficiais. Mc Gregor e Elliot (2002) também encontraram relação da meta performance-aproximação com um repertório limitado de processos positivos (concentração, esforço, desafios) no processo de aprendizagem. Por fim, Anderman e Young (1994) corroboram os autores acima, pois encontraram em suas pesquisas resultados de correlação negativa da meta performance com uso de estratégias mais efetivas e correlação positiva com uso de estratégias superficiais.

No que diz respeito à dimensão performance-evitação, foi observado relação negativa entre os fatores ausência de estratégias metacognitiva disfuncionais, estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas com graus de magnitudes fraco. Esses achados corroboram os estudos de Middleton & Midgley, (1997); Elliot e cols (1999); Elliot & Church, (1997); Elliot & Harackiewicz, (1996); Elliot, McGregor & Gable, (1999); Shin (2005) ao revelarem aspectos negativos da meta performance-evitação como sendo preditora de atitude superficial e de desorganização, ansiedade, baixa auto-estima, identificando, inclusive diminuição da motivação intrínseca.

Com intuito de confirmar a relação encontrada entre os construtos, optou-se também por realizar correlação de *Pearson* por tipo de instituição. Observou-se pelos resultados obtidos que a escola particular apresentou maior associação entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem, com grau de magnitude variando de fraco a moderado. Há de se considerar que o número da amostra da escola da pública foi inferior quando comparado com o da escola particular o que leva à recomendação de que os resultados sejam olhados com mais cautela, quando das análises separadas por natureza jurídica das escolas.

Caracterizar as metas de realização como também identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, configurou-se no segundo objetivo proposto. Os resultados a seguir discutem os achados sobre isso no presente estudo.

Com respeito à caracterização das metas de realização os resultados indicaram que os estudantes são mais orientados à meta aprender, observando-se a predominância (M=29,39) na amostra total pesquisada. Observa-se que esse resultado apresentado é bastante positivo, uma vez que, a meta aprender é identificada como sendo aquela que

melhor caracteriza a orientação motivacional. Autores como Ames (1992), Bzuneck (2002) e Urdan (1997), entre outros, assinalam que a meta aprender está associada ao esforço, à manutenção da atenção, à percepção de eficácia acadêmica e caracteriza estudantes interessados na busca de novos conhecimentos. Sob essa perspectiva, o estudante orientado à meta aprender concentra-se no processo de aprendizagem, no aperfeiçoamento acadêmico, como também no domínio de conteúdo; ele empreende esforço e persistência para alcançar bons resultados. Importante ressaltar também que estudos desenvolvidos por Elliot e cols (1999) indicaram haver relação positiva da meta aprender com os componentes perseverança e esforço, ou seja, constatou-se que a meta aprender confirmou aspectos específicos do aluno orientado para essa meta.

Entre os estudantes orientados à meta performance, a dimensão aproximação apareceu com a segunda maior média, porém, com uma acentuada diferença em relação à anterior, a meta aprender. Estudantes orientados à meta performance-aproximação buscam parecer inteligentes e almejam sempre ser o primeiro da classe, esses alunos avaliam que é importante fazer as coisas melhor que os demais. Bzuneck (1999) chama a atenção para resultados de estudos realizados que identificam o potencial tanto positivo quanto negativo da meta performance. Pesquisas que relacionam aspectos positivos da meta performance-aproximação apresentam resultados de correlações positivas com as variáveis bom desempenho, motivos para alcançar o sucesso, porém, correlações superficiais quanto à persistência e esforço (Elliot, McGregor & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; McGregor & Elliot, 2002).

Finalmente, nos dados aqui obtidos, identificou-se que os estudantes orientados à meta performance-evitação apresentaram a menor média, o que pode ser considerado bom, uma vez que o elemento evitação está relacionado a aspectos negativos da meta

performance (Elliot & Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997; Urdam, 1997). Esses aspectos negativos podem ser identificados como baixa autodeterminação, indisposição em pedir ajuda, desorganização para o estudo, ansiedade antes das avaliações, baixo desempenho acadêmico, diminuição de motivação intrínseca, entre outros (Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor & Gable 1999; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Os resultados encontrados neste trabalho podem ser um indicador que os alunos percebem situações que promovem aumento de ansiedade em razão de algum tipo de avaliação e também por não querer parecer incapaz quando precisam falar ou perguntar algo em sala de aula. Ainda, considerando os achados de Shih (2005) que analisou a função das metas de realização na aprendizagem de crianças em Taiwan, observou-se correlações positivas da meta performance-avoidance com o escore do teste de ansiedade.

Ainda em atenção ao segundo objetivo, os resultados relacionados às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes indicaram índices bastante razoáveis, alcançando média superior ao da escala que é de 35,7. Observou-se que as médias aferidas para estratégias cognitivas e metacognitivas foram semelhantes entre si, sugerindo que os estudantes adotam comportamento similar para adquirirem informações durante a aprendizagem. Oliveira (2008) identifica que pesquisas relacionadas às estratégias de aprendizagem indicam haver relação entre uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e uma boa habilidade cognitiva. Loranger (1994) evidenciou em seus estudos que os alunos que mais utilizavam estratégias de aprendizagem apresentaram maior desempenho acadêmico em relação àqueles que não utilizaram as estratégias.

Observa-se, no entanto que neste estudo o fator da subescala estratégias metacognitivas apresenta a menor média ($M=10,99$). O que permite conferir ausência de habilidade auto-regulada responsável por sinalizar o estudante quando o conteúdo não foi

compreendido. Contudo, é esperado que alunos que estão nessa etapa da escolaridade, ensino médio, pontuem mais nessa subescala em razão de apresentarem condições de percepção acerca de sua aprendizagem. Dembo (1994) assinala que as estratégias metacognitivas regulam o auto conhecimento do indivíduo fazendo com que ele utilize estratégias apropriadas ao evento. Gomes e Boruchovitch (2005) destacam a importância de como saber usar as estratégias de modo mais eficaz e em quais situações usá-las

Quanto à comparação dos perfis motivacionais e o uso de estratégias entre alunos da escola particular e pública foram realizadas provas estatísticas separadas para cada uma delas. Primeiramente serão comentados os achados que dizem respeito à motivação para aprender e, em seguida, os resultados que estão relacionados com a identificação de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes.

Na comparação realizada dos perfis motivacionais, permitiu-se observar diferenças entre as pontuações dos estudantes da escolar particular e pública. Na maioria dos fatores os alunos da escola pública apresentaram média maior do que os da escola particular. Na meta aprender essa diferença foi altamente significativa ($p < 0,001$). A partir disso, uma possível explicação pode residir no grau de determinação e esforço empreendido por esses alunos, uma vez que foi identificado que muitos deles são adultos que trabalham durante o dia e estudam à noite. Esse resultado está em consonância com o encontrado por Zenorini (2007) que em sua pesquisa identificou que estudantes da escola pública apresentaram média superior na dimensão aprender. A respeito da aplicação do esforço e sua relação com a motivação, Bzuneck (2001) comenta que a motivação é uma variável imprescindível para que o esforço se torne efetivo, assim como o conhecimento e uso de estratégias de aprendizagem.

No que se refere ao uso de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes de ambas as instituições, os resultados obtidos indicaram diferenças significativas para os fatores estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Sendo que os alunos da escola pública conseguiram média maior nas estratégias cognitivas, e os participantes da instituição particular pontuaram mais nas estratégias metacognitivas. Essa constatação nos permite refletir sobre os achados de Zenorini e Santos (2003) quando identificaram em estudos que as estratégias cognitivas e metacognitivas foram mais utilizadas pelos estudantes orientados à meta aprender. A partir disso podemos supor que, os estudantes que adotaram tais estratégias, podem estar mais concentrados no processo de aprendizagem, no domínio de conteúdo e de realização de tarefa. Corroborando, Loranger (1994) identificou empiricamente que alunos que fizeram uso de estratégias de aprendizagem, obtiveram desempenho acadêmico melhor.

Considerando as variáveis, sexo, faixa etária e série, foram realizadas análises estatísticas como intuito de verificar possíveis diferenças nos escores das escalas. Assim sendo, primeiramente serão discutidos os resultados com as metas de realização e em seguida com as estratégias de aprendizagem obedecendo a sequência das variáveis citadas acima. Tais considerações são relacionadas ao quarto e último objetivo deste estudo.

Na comparação entre metas e o sexo, foi possível constatar diferenças estatisticamente significativas. Os achados identificaram diferença altamente significativa para a meta aprender quando as mulheres obtiveram maior média, e significativa para a meta performance-aproximação, sendo que os homens conseguiram alcançar pontuações maiores. Podemos fazer uma relação desses achados com os de Middleton e Midgley (1997) que em estudo desenvolvido com estudantes do ensino médio, constataram que as meninas apresentaram pontuação maior na meta aprender, e já na meta performance, em

seu componente aproximação, os meninos apresentaram escores maiores. No estudo de Zenorini e Santos (2003) e Zenorini (2007), observou-se que as mulheres eram mais orientadas à meta aprender e apresentavam melhor desempenho acadêmico. No estudo de Anderman e Anderman (1999), observa-se que os meninos mostram-se mais orientados à meta performance do que as meninas.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem observou-se também diferenças entre sexos. Tais diferenças mostraram-se altamente significativas para as estratégias cognitivas como também para o total da escala. Na comparação das médias entre os sexos masculino e feminino, as mulheres apresentaram maior média em todos os fatores da escala. Esses dados corroboram os achados de Zenorini e Santos (2003) que também apresentaram diferenças entre os sexos. No trabalho dessas autoras, os resultados identificaram as mulheres como aquelas que mais utilizam as estratégias de aprendizagem. O mesmo aconteceu com o estudo de Oliveira (2008), os resultados revelados em sua pesquisa identificaram que as meninas alcançaram maiores médias em relação à dos meninos.

Dando continuidade, e com intuito de ainda atender o quarto objetivo, foi realizada comparação das metas de realização com a variável idade. Para tanto optou-se por agrupar os estudantes em faixas-etárias. Na primeira faixa os alunos de até 16 anos, na segunda com os de idade entre 17 e 18 e na terceira e última os estudantes com 19 anos ou mais. Os resultados encontrados não evidenciaram nenhuma diferença representativa. Ao lado disso, cabe identificar no trabalho de Zenorini (2007) que quando comparadas às metas de realização com a variável idade, nenhuma diferença significativa foi encontrada.

Considerando as estratégias de aprendizagem, buscou-se também diferenças entre as faixas etárias dos estudantes, apenas o fator estratégias metacognitivas obteve resultados significativos. Diante desse resultado, realizou-se a mesma análise por tipo de instituição, com o propósito de confirmar o que foi encontrado e de buscar outras diferenças. Os resultados da ANOVA e do teste *Post-hoc* de *Tukey* evidenciaram diferenças significativas apenas para a escola pública no fator estratégias metacognitivas, na faixa etária que compreendia estudantes de 17 e 18 anos, justificando a análise anterior.

Por fim, outro aspecto analisado foi a identificação de diferenças entre as metas de realização e as séries. Os resultados indicaram não haver diferenças significativas entre as séries dos estudantes para as metas aprender, performance-aproximação e performance-evitação. Resultado semelhante foi observado em pesquisa realizada por Zenorini (2007) quando nenhuma diferença significativa foi encontrada na comparação das metas de realização com a variável série. Ainda com a intenção de identificar eventuais diferenças, foi realizado provas por tipo de instituição de ensino, também, nenhuma diferença significativa foi encontrada. Assim, diferentemente do estudo de Anderman e Anderman (1999), com estudantes em transição do Ensino Fundamental para o Médio, os autores observaram que à medida que as séries avançavam os estudantes pontuavam menos na meta aprender e apresentavam escores maiores na meta performance.

Quando analisadas as diferenças entre as estratégias de aprendizagem e as séries, semelhante resultado foi identificado, ou seja, nenhuma diferença significativa foi encontrada. Observa-se, no entanto pesquisa desenvolvida por Willoughby e cols (1999) que estudantes mais jovens que cursavam séries iniciais elegeram estratégias de aprendizagem menos elaboradas, já, as estratégias mais elaboradas foram utilizadas com maior frequência pelos alunos mais velhos, os que cursavam a série mais avançada.

De modo geral pode-se aferir que os objetivos propostos neste estudo tenham sido alcançados satisfatoriamente, conforme apresentados e discutidos nesta seção. Entretanto, faz-se necessário, a realização de novos trabalhos sobre os temas tratados neste estudo que contemplem, sobretudo pesquisas com amostra de estudantes que estejam cursando o ensino médio. É importante enfatizar que existem poucos estudos com a faixa etária estudada e como também investigação que relacione motivação para aprender e estratégias de aprendizagem.

A expectativa não atendida em relação aos resultados nesta pesquisa, era de existir uma resposta mais satisfatória, principalmente da amostra que compunha os estudantes da escola particular. O que foi pouco identificado, contudo não tão incongruentes com os resultados observados em outros estudos. A seguir serão apresentadas as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que a realização deste trabalho propôs trazer elementos que possam contribuir com a ampliação do conhecimento sobre os construtos Motivação para Aprender e Estratégias de Aprendizagem em um contexto particular, o de alunos que estão cursando o ensino médio. Apesar de estudos indicarem que a motivação para aprender se constitui como uma variável importante no contexto escolar, ainda é possível identificar que o estudo desse tema ainda se apresenta como um grande desafio, que segundo Bzuneck (2010) é possível de ser atingido. Reforça-se, portanto, a necessidade de um trabalho conjunto e dinâmico da escola e corpo docente no sentido de envolver os alunos em atividades acadêmicas levando-os a perceber o quanto elas podem ser prazerosas e significativas para aprendizagem.

Em termos de contribuição, pode-se afirmar que o presente trabalho revelou aspectos importantes relativos à motivação acadêmica, como também evidencia atitudes que podem estar relacionadas com o uso de estratégias típicas do contexto escolar. No entanto, há de se ponderar algumas implicações educacionais identificadas neste estudo e que merecem ser comentadas. Ao considerar o contexto educacional, a Teoria de Metas de Realização se concentra em explicar as orientações motivacionais frente aos processos acadêmicos que geralmente ocorrem em ambientes de sala de aula, e conta com a participação de um professor que, no exercício de sua função, pode contribuir para que o estudante estabeleça determinadas metas, pois o tipo de comportamento adotado pelo estudante para a execução da tarefa escolar é determinado em razão da predominância da meta à que são orientados. Portanto, se faz necessário instituir práticas pedagógicas que correspondem a um conjunto de atitudes que valorizem o aprender. O professor pode

auxiliar os estudantes a que se desenvolvam no pensar, nos sentimentos de respeito por si mesmos, e na confiança da própria capacidade de executar determinada tarefa, a importância da função do professor consiste em ensinar o estudante a 'pensar certo'. Sobre a motivação para aprender, Ruiz (2003) identifica a importância do compromisso e intencionalidade que professores devem possuir para utilizar de maneira mais efetivas estratégias apropriadas para tornar mais eficazes a aprendizagem e a motivação de estudantes.

Outra questão para considerar diz respeito às estratégias de aprendizagem. É notório que o uso de estratégias de aprendizagem possibilita o eficiente armazenamento da informação e de sua eficaz recuperação. Para que isso ocorra, é necessário que o estudante tenha o devido conhecimento destas estratégias, e que saiba utilizá-las eficazmente. Cabe aqui mencionar novamente a figura do professor, agora, como agente colaborador no ensino de estratégias de aprendizagem adequadas para o atendimento da demanda escolar e também para o decorrer da vida acadêmica. Boruchovitch (1999) esclarece que é possível capacitar alunos na instrução de estratégias, de forma a potencializar sua aprendizagem e rendimento escolar. Por isso, desde o início de sua escolaridade todo estudante deveria ser ensinado a desenvolver estratégias relacionadas às tarefas escolares, o que, por certo, redundaria em bom desempenho acadêmico.

Apesar das contribuições que esta pesquisa apresenta, observam-se, contudo, algumas limitações. Dentre estas, se identifica o número inferior de alunos da amostra, da escola pública, o que pode ser minimizado com o poder de inferência possibilitado pelos testes estatísticos inferenciais utilizados. Contudo, este trabalho apontou resultados estatisticamente significativos que possibilitam identificar evidência de validade relacionada à comparação de instrumentos que medem construtos similares. As magnitudes

das correlações positivas e negativas verificadas entre os fatos de ambas escalas foram suficientes para concluir pela evidência de validade para a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem (EAVAP) até então apenas validada para o uso no contexto do ensino fundamental. Outras evidências de validade relativas ao uso da escala do Ensino Médio poderão ser verificadas em pesquisas futuras.

Outra limitação está relacionada ao número de pesquisas resgatadas com amostras do ensino médio. Assim, é importante ressaltar que a comparação dos resultados deste estudo com o resultado de outros estudos deve ser observada com prudência, em razão das diferentes etapas de escolarização, que pode explicar eventuais discrepâncias entre os resultados.

É necessário fortalecer a importância de novas pesquisas sobre motivação para aprender e estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, com vistas à ampliação do conhecimento a respeito desses construtos. Boruchovitch (1999) destaca que apesar de sua grande importância para a psicologia educacional, a investigação sobre as estratégias de aprendizagem no Brasil ainda é escassa. É importante também destacar que a utilização de instrumentos com propriedades psicométricas adequadas como forma de proporcionar informações mais confiáveis. Boruchovitch e Santos (2006) destacam que a utilização de instrumentos de medida para avaliar as estratégias de aprendizagem empregadas pelos estudantes, possibilita que os professores possam recorrer a métodos mais apropriados para favorecer o processo de ensino-aprendizagem .

Vale ressaltar também que são escassos os estudos sobre instrumentos de avaliação para a faixa de escolaridade do ensino médio e, sobretudo, com amostra de regiões que apresentam realidades culturais distintas. Noronha, Beraldo e Oliveira (2003) enfatizam que

o contexto cultural tem se constituído fator relevante no momento de construção e *validação*¹ de instrumentos.

Com base nessa assertiva é oportuno destacar que a realização desta pesquisa com sujeitos de um estado da região Nordeste do Brasil, torna-se relevante em razão de que poucos estudos são desenvolvidos com amostras dessa região. Isso contribui para que haja o incremento de pesquisas realizadas sobre o tema, bem como para se ter evidências de validade de instrumentos de medida a partir de referências de região diferente daquela para a qual foi originalmente proposto.

A abordagem apresentada sobre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem possibilitou reflexão e confrontação a respeito desses assuntos com base nas teorias apresentadas. A finalização deste estudo não esgota a discussão acerca do tema, reconhecendo-se a importância de que novas investigações possibilitarão que outros aspectos sejam explorados para que o avanço no conhecimento desses temas seja cada vez mais consolidado.

¹ Grifo meu

REFERÊNCIAS

- Accorsi, D. M. P., Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R.(2007). Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*, 12(2), 291-300.
- Alcará, A. R. (2007). *Orientações motivacionais de alunos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Education Research*, 64(2), 287-309.
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 811-831.
- Anderman, H. L., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-460.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-72.
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Boruchovitch, E. (1998). As estratégias de estudo para realização de provas de alunos de 5ª séries do 1º grau. *XXVIII Reunião Anual de Psicologia – livro de resumos*. Ribeirão Preto, 160.

- Boruchovitch, E. (1999). As estratégias de aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.
- Boruchovitch, E. (2006). Avaliação psicoeducacional: desenvolvimento de instrumentos à luz da psicologia cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 145-152.
- Boruchovitch, E. (2008). Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 127-134.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2004a). *Escala de Estratégias de Aprendizagem*. Relatório técnico. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e Universidade São Francisco – Itatiba-SP.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2004b). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do ensino fundamental*. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2004c). *Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para crianças do ensino fundamental*. Manuscrito não publicado. Universidade São Francisco, Bragança Paulista-SP.
- Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em: A. P. P. Noronha, A. A. A. dos Santos & F. F. Sisto (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação Psicológica*. (pp. 107-123). São Paulo: Vetor.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2010). Motivar para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. Em E. Boruchovitch; J. A. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães

- (Orgs.). *Motivar para aprender: aplicações no contexto educativo*. (pp. 231-250). Petrópolis: Vozes.
- Brophy, J. (1999). Research on motivation in Education: past,present, end future. In: T. Urdan (Org.). *Advances in Motivation and Achievement*. 11, (pp.1-44). Achievement Contexts. Greenwich, Conn: JAI Press.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *PSICO-USF*, 4(2), 51-66.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. Em F. F. Sisto, G. de Oliveira & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*, 6(1), 7-18.
- Bzuneck, J. A. (2004a). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J. A. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004b). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp.58-77). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. Em E. Boruchovitch, J. A. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivar para aprender: aplicações no contexto educativo*. (pp. 13-42). Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, L. R. (2002). *Uso de estratégias de aprendizagem e suas relações com metas de realização: um estudo no ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- 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.
- Costa, E. R. (2000). *Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. *Psico-USF*, 5(1), 11-24.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2001). Entendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade. *XXXI Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia – livro de resumos*. Rio de Janeiro, 203.
- Cunha, A. G. (2007). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Da Silva A. L., & De Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Cidade do Porto: Porto.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem Matemática para Psicologia*. Trad. L. Viali. Porto Alegre: Artemed.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. (5ª ed). Nova Iorque: Longman.

- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal Education Psychology*, 84(3), 290-299.
- Dweck, C. D., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement Motivation. Em E. H. Hetherington & P. H. Mussen. *Handbook of child Psychology: socialization, personality and social development* (pp. 643-692). Nova Iorque: Wiley.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-75.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, J. A., Mc Gregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em L. Mayor & F. Tortosa, (Orgs.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

- Gombi, R. B.O. (1999). *Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina de Sociologia em cursos superiores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005) Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia:Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Guimarães, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas. Em E. Boruchovich & J. A. A. Bzuneck (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7(1),1-8.
- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2003). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 17-24.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação do estudante. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(11), 11-19.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A. & Boruchovitch, E. (2010). Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. Em E. Boruchovitch, J. A. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivar para aprender: aplicações no contexto educativo*. (pp. 71-96). Petrópolis: Vozes.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short – Term and Long – Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Psychology*, 92(2), 316-330.
- Joly, M. C. A., & Paula, L. M. (2004). Avaliando estratégias de aprendizagem com universitários ingressantes. Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.114-119). Braga: Psiquilíbrios.
- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Loranger, A. L. (1994). The study strategies of successful and unsuccessful high school students. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 347-360.
- Machado, O. A. (2005). *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Machado, O. A., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. R. (2004). *Inventário de motivação e estratégias em cursos superiores*. Manuscrito não Publicado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a school wide approach. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 399-427.
- Marchiore, L. W. O. A., & Alencar, E. M. L. S. (2007). Motivação para aprender em alunos do ensino médio. *Educação Temática Digital*, 10(número especial), 105-123.
- Martinelli, S. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia* (Natal), 14(1), 13-21.

- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). Atribuições de Causalidade: a compreensão de sucesso e fracasso escolar por crianças brasileira. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 148-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- McClelland, D. (1953). *The achievement motive*. Nova Iorque: Appletton-Century-Crofts.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 381-396.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-728.
- Moro, M. L. F., & Branco, V. (1993). Construindo noções escolares na aprendizagem: estratégias cognitivas de alunos de 1ª série. *Temas em Psicologia, 1*(1), 59-66.
- Moura, E. V. X. (1992). *Influência da abordagem e nível de proficiência no uso de estratégias por alunos bem e mal sucedidos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Assis.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Neves, E. R. C. (2002). *As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*(1), 77-85.

- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para o aprendizado de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. Em R. Ames & C. Ames (Orgs.). *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (pp. 39-73). Nova Iorque: Academic Press.
- Noronha, A. P. P., Vendramini, C. M. M., Canguçu, C., Souza, C. V. R., Cobêro, C., Paula, L. M., Lima, O. M. P., Guerra, P. B. C., & Fillizati, R. (2003). Propriedades psicométricas apresentadas em manuais de testes de inteligência. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 89-95.
- Noronha, A. P. P., Beraldo, F.N.M. & Oleira, K.L. (2003). Instrumentos psicológicos mais conhecidos e utilizados por estudantes e profissionais de psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 47-56.
- Nunes, C. H. S. S., & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em A. A. A. Santos, A. A. Anache, A. E. Villemor-Amaral, B. S. G. Werlang, C. T. Reppold, C. H. S. S. Nunes, M. Tavares, M. C. Ferreira, & R. Primi (Orgs), *Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp.101-127). Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Oliveira, K. L. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006) Escala de Estratégias de Aprendizagem: Estudo das Propriedades Psicométricas. Em C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.). *XI Conferência Internacional-Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 509-516). Braga: Psiquilibrios.

- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Onatsu-Arilommi, T., Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction, 12*, 509-527.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica, 25* (5), 206-313.
- Pintrich, P. R., & Groot, E. V. (1989). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de Aprendizagem. Em C. Coll, J. Palácio & A. Marchesi. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação* (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J. I. (1998). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Atmed.
- Purdie, N.; Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self regulated learning strategies: a cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology, 88*(1), 87-100.
- Ruiz, V. M. (2003). Motivação na universidade: uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia-Campinas, 20*(2), 15-24.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, A. A. A., Primi, R., Bueno, J. M. H., Zenorini, R. P. C., & Boruchovitch, E. (2004). Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): Aplicação do modelo de Rasch de créditos parciais. *Psicologia (Braga)*, 9(2), 227-242.
- Schüssler, V., Albertuni, P. S., Godoy, R. N., & Amorim, C. A. (2001). Hábitos de estudos. *X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental – livro de resumos*. Campinas, 166.
- Serafim, T. M. (2004). *As estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental: Uma análise por gênero, série escolar e idade*. Trabalho de Conclusão, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Shih, S. S. (2005). Role of achievement goals in children's learning in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 310-319.
- Silva, E. L. (2004). *Aspectos motivacionais em operação nas aulas de física do ensino médio, nas escolas estaduais de São Paulo*. 323 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Skaalvick, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-35.
- Urduan, T. C. (1997) Achievement goal theory: Past results, future directions. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Orgs.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich: JAI Press.

- 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.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (1990). *LASSI: Learning and study strategies inventory*. Clearwater: FLH Publishing Co.
- Weinstein, C. E., Zimmermann, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: the design and development of the LASSI. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.). *Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 25-40). Educational Psychology Series. San Diego: Academic Press.
- Willoughby, T., Porter, L., Belsito, L., & Yearsley. (1999). Use of elaboration strategies by in grades two, four and six. *The Elementary School Journal*, 99(3), 221-231.
- Zenorini, R. P. C. (2007). *Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem – EMAPRE*. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro, *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp.41-67). Taubaté: Cabral.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010a). Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Petrópolis: Vozes.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010b). Escala de Metas de Realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*.

- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Bueno, J. M. H. (2003). Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. *Avaliação Psicológica*, 2(2), 165-173.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zusho, A., & Pintrich, P. R. (2001). Motivation in the second decade of life: The role of multiple developmental trajectories. Em T. Urdan & F. Pajares (Orgs.). *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents* (pp. 163-200). Greenwich: Information Age.

ANEXOS

ANEXO – 1

ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM – EMAPRE*Rita da Penha Zenorini e Acácia A. Angeli dos Santos (2010)*

As questões a seguir referem-se à sua *motivação* e às suas *atitudes* em relação à aprendizagem.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!

Marque com um X a opção que mais se ajusta a você: Marque (X) 1 se você concorda com a afirmação, (X) 2 se você não tem opinião a respeito e (X) 3 se você discorda da afirmação.

NOME:		SEXO: F () M ()				
IDADE:	SÉRIE:	ESCOLA:				
CIDADE:		ESTADO:				
	1= Concordo	2= Não sei	3 =Discordo	1	2	3
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma "besteira".					
7	Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riem de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.					
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.					
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.					
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar					
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras					
26	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.					
27	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.					

ANEXO - 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

ALUNO:SÉRIE:.....Data:/...../ 2009

ESCOLA:

SEXO: M () F () DATA DE NASCIMENTO: IDADE:.....

Como você acha que está se saindo na escola durante este ano ?

() Muito bem () Bem () Regular () Mal () Muito mal

Já repetiu alguma série? () SIM () NÃO

**Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental –
(EAVAP-EF)***Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010)*

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Pense nas formas como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma prova. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade o que realmente faz.

Perguntas	sempre	às vezes	nunca
1 - Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			
2 - Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de idéias antes de começar a escrever?			
3 - Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na 'última hora'?			
4 - Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que a professora está falando, mesmo quando ela não manda ou não escreve nada na lousa?			
5 - Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?			
6 - Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			
7- Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			
8 - Quando a sua professora está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?			
9 - Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto?			
10 - Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			
11 - Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			
12 – Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			
13 – Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
14 - Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			
15 – Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?			

Perguntas	sempre	às vezes	nunca
16 - Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
17 – Você resume os textos que o professor pede para estudar?			
18 - Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que você errou?			
19 – Você escuta música enquanto estuda ou faz a lição de casa?			
20 – Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			
21 - Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
22 - Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			
23 - Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			
24 – Você costuma comer enquanto estuda ou faz o dever de casa?			
25 – Você costuma se esquecer de fazer as coisas que a sua professora pede?			
26 – Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			
27 - Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			
28 – Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			
29 – Você percebe quando não entende o que está lendo?			
30 – Você costuma estudar ou fazer lição de casa assistindo televisão?			
31 – Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			

ANEXO - 3

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (1ª via)

TÍTULO DA PESQUISA: MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Eu,,
abaixo assinado, responsável legal de
....., dou meu consentimento livre e
esclarecido para que ele(a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado,
sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Nubiorlândia Rabêlo Pastor Oliveira e de Prof^a
Dr^a Acácia Aparecida Angeli dos Santos do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em
Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é buscar evidência de validade para a Escala de Estratégias de Aprendizagem, por meio da correlação com a Escala de Motivação para Aprendizagem;

2- Durante o estudo, dois instrumentos serão utilizados, a saber, Escala de Motivação para Aprendizagem - EMAPRE e Escala de Estratégias de Aprendizagem, que serão aplicados coletivamente em salas de aulas, em horário de maior conveniência para os professores. O tempo estimado de aplicação dos dois instrumentos é de 30 minutos;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;

4- A resposta a este (s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à sua saúde física e mental, mas poderão causar-lhe constrangimento;

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele mesmo poderá deixar de participar na hora em que desejar;

6 - Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 11 - 4034-8023;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Nubiorlândia Rabêlo Pastor Oliveira, sempre que julgar necessário pelo telefone (11 7092.1829);

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local _____, data: ____/____/____

Assinatura do responsável legal:

_____.

✂.....

ANEXO - 4

UNIVERSIDADE
SÃO FRANCISCO

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Bragança Paulista, 17 de Setembro de 2009.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto de Pesquisa: Motivação para aprender e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio.

Curso: Psicologia

Grupo: III

Autor (es): Prof^a. Dr^a. Acácia Aparecida Angeli dos Santos; Nubiorlândia Rabelo Pastor Oliveira.

Instituição: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Protocolo CAAE: 0203.0.142.000-09 (Citar este número nas correspondências referentes a este projeto)

Prezado (a) (s) Pesquisador (a) (s),

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade São Francisco, analisou em reunião extraordinária do dia 17/09/2009 o projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade de Vossa Senhoria.

Este Comitê, acatando o parecer do relator indicado, apresenta-lhe o seguinte resultado:

Parecer: APROVADO

Atenciosamente,

PATRICIA DE OLIVEIRA CARVALHO
Vice - Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa - USF
Universidade São Francisco

Ao término do desenvolvimento do estudo o (a) pesquisador (a) responsável deverá enviar ao CEP-USF o relatório consolidado de conclusão do mesmo.