



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

MARCELLA DAS NEVES BURGOS

**SUPORTE FAMILIAR E SUAS RELAÇÕES COM AS  
VARIÁVEIS PSICOEDUCACIONAIS**

---

Londrina  
2018



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2018

MARCELLA DAS NEVES BURGOS

**SUPORTE FAMILIAR E SUAS RELAÇÕES COM AS  
VARIÁVEIS PSICOEDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Katya Lunciane de Oliveira.

Londrina  
2018

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C198a Campos, Jefferson Tadeu de.  
Avaliação do uso de progesterona injetável de longa ação na taxa de concepção em vacas Nelore submetidas à protocolos de IATF / Jefferson Tadeu de Campos. – Londrina, 2016.  
53 f.: il.

Orientador: Marcelo Marcondes Seneda.  
Tese (Doutorado em Ciência Animal) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Bovino x Inseminação artificial. – Teses. 2. Hormonioterapia em animais. – Teses. 3. Ovolução. – Teses. 4. Reprodução animal. Teses. I. Seneda, Marcelo Marcondes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Agrárias. Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal. III. Título.

CDU 636.082.45

MARCELLA DAS NEVES BURGOS

**SUPORTE FAMILIAR E SUAS RELAÇÕES COM AS VARIÁVEIS  
PSICOEDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Fabiano Koich Miguel  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Makilim Nunes Baptista  
Universidade São Francisco - USF

Londrina, 16 de janeiro de 2018.

**Dedicatória:**

**A Deus:**

*Por me conceder a dádiva da vida e por ter me abençoado e capacitado em mais uma conquista e realização em minha vida.*

**Aos meus pais:**

*Que com tanto amor, são os meus maiores incentivadores em minhas conquistas.*

## **AGRADECIMENTOS**

### **A DEUS:**

Por estar sempre a frente, cuidando dos meus passos nos caminhos desafiadores da minha vida e por me conceder a benção da realização de mais um sonho.

### **À MINHA FAMÍLIA:**

Meus pais, pelo amor, incentivo e suporte em todas as minhas conquistas e por acreditarem em mim e proporcionarem condições e estrutura para alcançar meus objetivos.

Minhas irmãs que são parte do meu alicerce emocional e também servem como inspiração acadêmica.

Meu namorado, por ser compreensivo, me apoiar e incentivar em minhas conquistas.

### **À MINHA ORIENTADORA:**

Por ser um exemplo de profissional e de ser humano, mostrando humanismo em sua ação docente. Por ter me acolhido no momento mais crítico dessa conquista e me proporcionado crescimento pessoal e acadêmico ao compartilhar seus conhecimentos.

BURGOS, Marcella das Neves. **Suporte familiar e suas relações com as variáveis psicoeducacionais**. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

Há indícios de que o envolvimento dos pais com a escolaridade de seus filhos facilita a aprendizagem dos mesmos e contribui para um bom desempenho escolar. Isso porque se entende que o aluno com bom suporte familiar se sente vinculado a família e aos estudos, o que aumenta a probabilidade de apresentar maior motivação para aprender e tende a ser mais estratégico no momento do estudo. Essa pesquisa objetivou analisar o suporte familiar, a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental II, avaliando eventuais diferenças nos construtos analisados considerando o ano escolar e investigando relações entre o Suporte familiar e as variáveis psicoeducacionais. Participaram 352 alunos matriculados nos 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II de um colégio da rede pública de Londrina. A coleta de dados foi realizada por turma, de forma coletiva. Foram utilizados os instrumentos: Inventário de Percepção de Suporte Familiar – IPSF, Questionário *Continuum* Infantil e a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - EAVAP-EF. Para esse estudo adotou-se o método de pesquisa descritiva, com delineamentos de levantamento e correlacional. Os resultados revelaram que houve diferenças entre séries no IPSF, para afetivo-consistente, autonomia e valor Total. Todos com diferença entre as séries iniciais e finais do Fundamental II, sendo as primeiras com maior média em relação às segundas. Na escala EAVAP-EF, a diferença ocorreu na subescala ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais e estratégias de aprendizagem metacognitivas. Com maior média dos alunos das séries iniciais na primeira subescala citada e na segunda os alunos das séries finais apresentaram maior média. Quanto ao *Continuum* Infantil, obteve-se diferença entre o 6º e 8º anos na motivação intrínseca que foi mais pontuada nos 6º anos. Perceberam-se correlações entre as subescalas do suporte familiar e as subescalas dos demais constructos. Assim, tem-se que alunos que recebem suporte familiar de forma geral, tendem a utilizar-se mais de estratégias de aprendizagem. A manifestação de afeto nas famílias, influenciam para que ocorra a menor utilização ou não utilização de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, maior utilização de estratégias cognitivas, mais autonomia em sua motivação, envolvimento aprendizagem pelo próprio processo de aprender, menor incidência de falta de impulso para aprendizagem e menos impulso para aprender por consequências externas. Também se obteve que a adaptação na família, influencia no uso mais frequente dos três tipos de estratégias de aprendizagem, ocasiona menor desmotivação para aprender, menor motivação por recompensas ou a fim de evitar punições. Pode haver motivação de origem externa, porém com internalização e há mais motivação intrínseca para aprender. Tem-se ainda que, a autonomia percebida na família, faz com que o aluno evite desistir de tarefas difíceis, evite distrair-se enquanto realiza as atividades escolares e recorra mais as estratégias cognitivas. Suas recompensas externas tendem a estar ligadas a receber maior autonomia (privacidade, liberdade e outros). Quanto à regressão linear, a subescala afetivo-consistente predita: ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas, estratégias total, menos desmotivação, menos regulação externa e mais motivação intrínseca. Já a subescala adaptação funciona como preditor de ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estratégias de aprendizagem total e baixa desmotivação. Não foram encontradas correlações de regressão linear para autonomia nem para desempenho escolar.

**Palavras-chave:** Suporte familiar. Motivação para aprender. Estratégias de aprendizagem. Ensino Fundamental II. Desempenho escolar.

BURGOS, MARCELLA DAS NEVES. **Family support and its relationships with psych educational variables.** 2017. 101 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## ABSTARCT

There is evidence that parental involvement with the education of their children facilitates learning of them and contributes to a good school performance. This is because it is understood that the student with good family support feels tied to family and studies, which increases the probability of presenting greater motivation to learn. This student all so tends to be more strategic at the times of study, because the use of learning strategies improves the student performance in school, which increases the motivation for learning, when applying flattering strategies. This research aimed to analyse the family support, the motivation to learn and the learning strategies in Elementary School, evaluating possible differences in the analysed constructs considering the school year and investigating the correlation between Family support, Learning strategies and learning motivation. A total of 352 students enrolled from the 6th to 9th grade of Elementary School in Londrina participated in this study. The data were collected by class, in a collective way. The instruments were used: The Family Support Perception Inventory – IPSF, in order to obtain data about the family structure of the participants; *Continuum Infant* Questionnaire with the purpose of evaluating the motivational quality of the students to go to school in the light of Self-Determination Theory. Finally the Learning Strategies Assessment Scale for Elementary Education - EAVAP-EF, in order to verify the use of participants' learning strategies at the moment of learning, with basement in the Theory of Cognitive Psychology in the light of Information Processing Theory. For this study the descriptive research method was adopted, with survey and correlational delineations. The results revealed that there were differences between series in the IPSF, for: affective-consistent, autonomy and Total value. All with difference between the initial and final grades of Fundamental II, being the first ones with higher average in relation to the second ones. On the EAVAP-EF scale, the difference occurred in the subscale absence of dysfunctional metacognitive learning strategies and metacognitive learning strategies. With the highest average of students in the initial grades in the first subscale cited and in the second, the students in the final grades presented the highest average. As for the Infant Continuum, there was a difference between the 6th and 8th years in the intrinsic motivation that was most scored in the 6th year. Correlations between subscales of the family support and subscales of the other constructs were observed. Thus, it has been found that students who receive family support generally tend to use more of learning strategies. The manifestation of affection in families, influence the lesser use or non-use of dysfunctional metacognitive learning strategies, greater use of cognitive strategies, more autonomy in their motivation, involvement in learning through the learning process itself, lower incidence of lack of momentum for learning and less impulse to learn from external consequences. It has also been shown that family adaptation, influencing the most frequent use of the three types of learning strategies, leads to less motivation to learn, less motivation for rewards or to avoid punishment. There may be external motivation, but with internalization and there is more intrinsic motivation to learn. It is also possible that the autonomy in the family makes the student avoid giving up difficult tasks, avoid being distracted while doing school activities and resort to more cognitive strategies. Their external rewards tend to be linked to receiving greater autonomy (privacy, freedom and others). As for linear regression, the affective-consistent subscale predicts: absence of dysfunctional metacognitive learning strategies,

cognitive strategies, total strategies, less demotivation, less external regulation and more intrinsic motivation. The adaptation subscale functions as a predictor of absence of dysfunctional metacognitive strategies, total learning strategies and low demotivation. It was found neither correlations to the linear regression to autonomy nor to the school outreach.

**Keywords:** Family support. Learning motivation. Learning strategy. Elementary School. School performance.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> – Pontuação na subescala Afetivo-Consistente .....                                     | 56 |
| <b>Figura 2</b> – Pontuação na subescala Adaptação .....   | 57 |
| <b>Figura 3</b> – Pontuação Total .....  | 58 |
| <b>Figura 4</b> – Pontuação na subescala Ausência de Estratégias Metacognitivas<br>Disfuncionais ..... | 59 |
| <b>Figura 5</b> – Pontuação na subescala Estratégias de aprendizagem Metacognitivas .....              | 60 |
| <b>Figura 6</b> – Valores das médias por ano escolar para a subescala Motivação Intrínseca.....        | 61 |

## LISTA DE TABELAS

|                  |   |    |
|------------------|---|----|
| <b>Tabela 1</b>  | – Resultados obtidos do Inventário de Percepção e Suporte Familiar .....  | 54 |
| <b>Tabela 2</b>  | – Resultados oriundos da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental .....                              | 55 |
| <b>Tabela 3</b>  | – Resultados obtidos do Questionário <i>Continuum</i> Infantil .....  | 55 |
| <b>Tabela 4</b>  | – Nota das médias escolares de Português e Matemática .....   | 55 |
| <b>Tabela 5</b>  | – Dados dos coeficientes de correlação do IPSF e EAVAP-EF .....   | 62 |
| <b>Tabela 6</b>  | – Dados dos coeficientes de correlação do IPSF e <i>Continuum</i> Infantil .....  | 62 |
| <b>Tabela 7</b>  | – Dados da regressão linear para Estratégias de Aprendizagem Total e Suporte Familiar .....   | 62 |
| <b>Tabela 8</b>  | – Dados da regressão linear para a subescala Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais e Suporte Familiar..... | 63 |
| <b>Tabela 9</b>  | – Dados da regressão linear para subescala Estratégias Cognitivas e Suporte Familiar.....   | 63 |
| <b>Tabela 10</b> | – Dados da regressão linear para Motivação Intrínseca e Suporte Familiar.....   | 63 |
| <b>Tabela 11</b> | – Dados da regressão linear para Motivação por Regulação Externa e Suporte Familiar.....  | 63 |
| <b>Tabela 12</b> | – Dados da regressão linear para a subescala Desmotivação e Suporte Familiar .....  | 63 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |   |
|----------|---|
| DCN      | Diretrizes Curriculares Nacionais   |
| ECA      | Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| EAVAP-EF | Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                               |
| INEP     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira        |
| IPSF     | Inventário de Percepção de Suporte Familiar                                   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                |
| MEC      | Ministério da Educação e Cultura  |
| OMS      | Organização Mundial da Saúde  |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PISA     | Programa Internacional de Avaliação de Alunos                                 |
| PNAD     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios                                   |

## SUMÁRIO

|           |   |    |
|-----------|---|----|
| <b>1</b>  | <b>APRESENTAÇÃO</b> .....   | 14 |
| <b>2</b>  | <b>SUORTE FAMILIAR</b> .....  | 17 |
| 2.1       | PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE SUORTE FAMILIAR NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM .....     | 22 |
| <b>3</b>  | <b>ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM</b> .....  | 25 |
| 3.1       | PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO..... | 30 |
| <b>4</b>  | <b>MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b> .....                 | 33 |
| 4.1       | PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO.....     | 37 |
| <b>5</b>  | <b>DESEMPENHO ESCOLAR</b> .....   | 41 |
| 5.1       | PESQUISAS SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO.....          | 44 |
| <b>6</b>  | <b>OBJETIVOS</b> .....  | 50 |
| <b>7</b>  | <b>MÉTODO</b> .....   | 51 |
| 7.1       | PARTICIPANTES .....   | 51 |
| 7.2       | INSTRUMENTOS .....  | 51 |
| 7.3       | PROCEDIMENTO .....  | 52 |
| <b>8</b>  | <b>RESULTADOS</b> .....   | 54 |
| <b>9</b>  | <b>DISCUSSÃO</b> .....  | 65 |
| <b>10</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 75 |

|   |    |
|---|----|
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 77 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 88 |
| ANEXO A – Questionário de <i>Continuum</i> Infantil .....   | 89 |
| ANEXO B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de<br>Instituição Co-Participante ..... | 94 |
| ANEXO C – Parecer do Comitê de ética- UEL .....   | 95 |
| ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....  | 99 |

## 1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa faz parte do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Mestrado em Educação da Linha 2 – Docência: Saberes e Práticas, Núcleo 2: Ação Docente. A escolha da temática, que trata a respeito do suporte familiar relacionado ao contexto escolar, se deu devido ao interesse da pesquisadora sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno para aprender, após cursar a disciplina de Tópicos especiais em educação- Autorregulação da aprendizagem: teoria e pesquisas. A pesquisadora indagou-se sobre o que motiva um aluno a utilizar determinadas estratégias para ter interesse pelo aprendizado e se o suporte familiar do aluno seria um fator de influência.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017) indica que Educação é um dos temas investigados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD. Anualmente, esse órgão encontra um conjunto de características sobre a escolarização da população brasileira. Isso também ocorre em relação aos alunos do Brasil, o que possibilita compreender a situação da Educação no país. De acordo com o IBGE, de 2007 a 2014 manteve-se o declínio das taxas de analfabetismo e crescimento da taxa de escolarização de alunos entre 6 a 14 anos.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), no que se refere ao sistema educacional brasileiro, *a partir da Emenda Constitucional 59/2009*, a educação básica foi dividida em: educação infantil, de 0 a 5 anos de idade, ensino fundamental, de 6 a 14 anos de idade, e ensino médio, de 15 a 17 anos de idade. No que tange o ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), os objetivos gerais do ensino Fundamental se referem em promover “capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 52).

De acordo com o Ministério da Educação – MEC (2016), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2015) apresentou como resultado que o Brasil perdeu 5 posições em comparação a sua edição anterior, caindo do 58º para 63º lugar. Esses alunos foram avaliados nas disciplinas de Matemática, Leitura e Ciências sendo que grande parte da pesquisa do PISA é feita no ensino médio. Porém, a rede municipal (que oferta prioritariamente o ensino fundamental) apresentou desempenho inferior ao das escolas de outras dependências administrativas (329 pontos).

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2016), existem quase duas escolas de anos iniciais no ensino fundamental (116,3 mil) para cada escola de anos finais do ensino fundamental (62,5 mil). Cerca de 12,2 milhões matrículas foram efetuadas em 2016 nos anos finais do ensino fundamental. O portal responsável por informar a respeito da qualidade de aprendizagem dos alunos de escolas públicas brasileiras -Qedu, destaca que o Fundamental II apresentou o dobro de reprovações em relação ao Fundamental I no país. Anos finais: 11,4% reprovações (1.394.874 alunos), 3,1% abandonos (377.141 alunos) e 85,5% aprovações (10.477.425 alunos); Anos iniciais: 5,9% reprovações (905.063 alunos), 0,9% abandonos (145.721 alunos) e 93,2% aprovações (14.391.257 alunos). Frente a esses dados justifica-se a escolha da amostra desse estudo: Ensino Fundamental II.

As Leis de Diretrizes e Base – LDB (2010), em seu Artigo §1º defende que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...]”. A LDB também afirma em seu artigo §2º “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando[...].” (BRASIL, 2010).

O Ministério da Educação – MEC (2009) divulgou um material que faz menção sobre o direito que os pais e responsáveis têm de acompanharem a educação de seus filhos, ou seja, de uma participação ativa a fim de interferir positivamente na qualidade de ensino. O órgão do governo ainda faz recomendações aos pais de forma que ofereçam suporte a educação de seus filhos matriculados no ensino fundamental e ensino médio, tais como: hábito da leitura em sua casa, acompanhamento da frequência do filho na escola, visitar a escola do filho, conversar com os professores sobre dificuldades e habilidades do filho, pedir orientação de como ajudar o aluno com dificuldades, participar de reuniões e conselhos escolares e outros (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Assim, considera-se importante o envolvimento familiar no contexto escolar de seus filhos, pois se entende que há uma relação positiva entre desempenho escolar e aspectos do ambiente familiar (contato com livros, revistas e outros, bem como pais acompanhando seus filhos nas atividades escolares). O que se nota é que se existe estimulação e motivação no ambiente familiar, o aluno apresenta maior probabilidade em obter sucesso escolar, o que nos permite afirmar que a família também é responsável pelo aprendizado do aluno (D’ABREU; MARTURANO, 2010; MARCOLAN; FRIGHETTO; SANTOS, 2013).

A partir da concepção de que a família pode instigar na criança interesse e curiosidade, além de incentivar a aprendizagem, a instituição escolar passa a ser a parte mais interessada na parceria família-escola. Hipotetiza-se que o aluno com maior vínculo familiar tende a apresentar mais motivação para ir a escola e para aprender. Maieski (2012) afirma que o vínculo permite a internalização de conceitos o que é essencial para haver o *continuum* de regulação de comportamento de um indivíduo na aprendizagem. O aluno motivado objetiva compreender os conteúdos e para isso faz uso de estratégias de aprendizagem que, quando utilizadas de forma adequada, facilitam a obtenção, retenção e processamento de uma informação (BORUCHOVITCH et. al, 2006).

Assim, ao se considerar a escassez de produções científicas acerca do ensino fundamental II, mais especificamente no que se refere ao suporte familiar que interrelaciona a motivação do aluno, o uso de estratégias para aprender e desempenho escolar, esta pesquisa se torna relevante à medida que pode contribuir com os educadores sobre a importância do uso desses três construtos para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Posto isto, o estudo se organiza da seguinte maneira: o capítulo 2 diz respeito ao suporte familiar como tendo grande interferência no desempenho escolar dos alunos. O capítulo 3 trata sobre as contribuições da teoria da Autodeterminação a cerca da motivação para aprender. O capítulo 4 traz as considerações da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação sobre o uso de estratégias de aprendizagem no momento do aprendizado como ferramentas facilitadoras desse processo. O último capítulo refere-se ao desempenho escolar. Na sequência, são apresentados os objetivos e o método utilizado, onde estão especificados: participantes, instrumentos, e procedimentos. Por fim, são exibidos os resultados do estudo, a discussão, as referências utilizadas e os anexos.

## 2 SUPORTE FAMILIAR

A palavra família tem derivação do latim *familia* que tem sua origem da palavra *famulus* que designa o servo ou criado. Assim, era compreendido como o *locus* onde o pai abrigava esposa, filhos e empregados (servos e criados). A Convenção Americana dos Direitos Humanos de 1969 definiu a família como o núcleo natural da sociedade e foi considerada fundamental para a mesma. Já a Organização Mundial da Saúde – OMS (2003) determinou a família como a unidade básica da estrutura social na qual ocorrem as primeiras relações sociais. Nela a criança tem o primeiro contato com regras da sociedade. Segundo Ramos (2014) o conceito de família no Brasil deixou de estar ligado ao casamento e passou a abranger outros relacionamentos, tais como: a união estável, vínculos monoparentais e homoafetivos.

Ao analisar a história da família no Brasil, percebe-se que, além de mudanças quanto ao conceito, a mesma passou por transformações importantes relacionadas ao contexto sócio-econômico-político do país. Na época colonial do Brasil, por exemplo, com a escravidão e a produção rural para a exportação, a família era constituída de um modelo tradicional patriarcal. Os casamentos tinham fins econômicos e os filhos eram patrimônio do patriarca. Esses não recebiam cuidados diretos da mãe, mas sim das amas de leite (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Ribeiro, Ciasca e Capellato (2016) afirmam que a família era composta por pai, mãe e filhos, todos habitando na mesma casa. Quando o divórcio foi aceito, essa estrutura foi sendo modificada e atualmente a família abrange diversas formas de estruturas, tais como mãe e filhos, pai e filhos, duas mães, dois pais, dentre outras. Essas mudanças podem interferir na formação escolar dos filhos. Contudo, os autores ressaltam que, independente da formação familiar, todas são responsáveis pela socialização das crianças e em satisfazer necessidades básicas, funcionando como uma base emocional e psíquica para que a criança se desenvolva e construa sua identidade.

Nessa direção, Ribeiro, Ciasca e Capellato (2016) concluíram que os adultos são modelos e alicerces para que as crianças se desenvolvam de forma saudável e integralmente. Por outro lado, os mesmos mostram ser notório o incômodo que crianças podem significar para algumas famílias. Há alguns anos atrás, muitas delas morriam por negligência, e hoje, ainda que com menor frequência, esse fato também se faz presente em vários aspectos, como em ações de violência física, verbal e psicológica. Por isso, foi necessária a criação de leis que defendam e protejam seus direitos.

Um exemplo de lei foi a criação no ano de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para garantir os direitos das crianças e adolescentes, sem distinção de raça, cor ou classe social. Preconiza ainda que é direito destes receber proteção contra a violência doméstica, resguardando-se seu direito à vida, à saúde, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à alimentação, à educação, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, a fim de que se desenvolva física, mental, social e moralmente. Desta forma, o Estatuto estabelece que se a família não apresenta condições adequadas ao desenvolvimento da criança ou adolescente, estes têm direito a uma família substituta.

A partir de 1960, uma nova visão começou a ser considerada na literatura científica, a concepção de que crianças pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico seriam fadadas ao fracasso escolar devido a privações, carências e deficiências, essa visão começou a ser considerado na literatura científica (FERREIRA; BARREIRA, 2010). Por outro lado, existem críticas atribuídas às relações feitas entre o baixo rendimento escolar e a condição socioeconômica do aluno, uma vez que essa perspectiva pode culpabilizar o aluno e também sua família, retirando da escola qualquer ligação com esse quadro.

Essa colocação está intimamente ligada a ponderações preconceituosas uma vez que, como Ferreira e Menezes (2010) destacam, algumas famílias de boa condição socioeconômica dispõem de jogos e materiais educacionais que estimulam e desenvolvem habilidades, porém, ainda assim, suas crianças apresentam dificuldades na escola. Desta maneira, Marcolan, Frighetto e Santos (2013) afirmam haver relação entre a família e desempenho escolar, e que os pais são responsáveis pelo aprendizado dos filhos desde antes da escolarização.

Ribeiro, Ciasca e Capellato (2016) relatam que o pensamento de muitos professores sobre esse fato é de que uma família desestruturada afeta a vida estudantil de seus filhos. Ou seja, para os autores, os professores consideram que esses alunos têm um desempenho escolar aquém por terem, em seu ambiente familiar, pouca estimulação, recursos e também oportunidade de contato com cultura e lazer. Já os alunos com bom e médio desempenho, possivelmente, fazem parte de uma constituição familiar que valoriza sua formação e que dedicam tempo, recursos e estímulos à vida escolar do filho.

Para Oliveira e Araújo (2010), a escola deixa a desejar na orientação aos pais quanto à educação dos filhos, sustentado pela realidade de que é cada vez menor o número de pais que participam da vida estudantil daqueles, conforme eles avançam na escolaridade e, uma vez que há relação entre família e desempenho escolar, os pais são responsáveis pelo aprendizado dos filhos desde antes da escolarização e seu apoio serve como facilitador na aprendizagem

do aluno, por isso a importância de serem incentivados a aprender e desenvolver autonomia no cumprimento de suas atividades escolares (TRAUTWEIN; LUDTKE, 2007; POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007; MARCOLAN; FRIGHETTO; SANTOS, 2013).

Ferreira e Menezes (2010), por sua vez, observam que pais que não têm tempo para a educação dos filhos devido ao trabalho mostram indícios de problemas no suporte familiar a eles. Dessa forma, cabe esclarecer que os recursos ambientais (materiais, livros, jogos, espaço para a criança estudar e outros), são facilitadores da aprendizagem escolar, mas o suporte não será suficiente se não houver mediadores adultos que ofereçam apoio, incentivo e suporte emocional e educativo.

Com as mudanças ocorridas na sociedade (mães que trabalham fora de casa, por exemplo) e o ritmo de vida atual, os pais tem dificuldades para acompanhar e dedicar tempo aos estudos dos filhos. Contudo, é papel da família dar atenção à educação das crianças, se interessar pelo desempenho escolar dos mesmos e se organizar para dar o suporte necessário. Também é importante para a educação do aluno que a família compreenda que ela se inicia dentro do seio familiar e posteriormente é conduzida pela escola (D'ABREU; MARTURANO, 2010; BARROS; SANTOS, 2015).

Souza (2012) discorre que algumas prioridades devem ser consideradas pela família, tais como: colaborar com as solicitações dos professores, demonstrar interesse pelas atividades acadêmicas dos filhos, informar-se sobre matérias e provas, manter contato frequente com os educadores e escola, acompanhar tarefas e trabalhos, monitorar atividades solicitadas pelos professores, estipular horários e períodos de estudo na rotina do aluno, dentre outros, o que configura uma participação ativa da família na vida acadêmica dos filhos.

Desta maneira, é necessário que a família dê continuidade ao trabalho da escola, proporcionando condições para que o aluno tenha sucesso escolar. Para isso, a presença e o envolvimento com a aprendizagem dos mesmos é imprescindível. A escola, por sua vez, precisa valorizar e orientar os pais, incentivando-os nessa relação, a fim de que compareçam em reuniões pedagógicas para saber como está o desenvolvimento de seu filho e buscar orientação do professor de como fazer para ajudá-lo, caso tenha alguma dificuldade (MARCOLAN; FRIGHETTO; SANTOS, 2013).

O primeiro ambiente em que a criança cria vínculos e relacionamentos é no contexto familiar. A partir das relações estabelecidas na família, a criança se apropria de modelos de aprendizagem e adquire conhecimentos sobre o mundo, elementos estes que darão suporte ao aprendizado escolar. Assim, o ambiente familiar pode ser considerado um potencializador do

trabalho da escola na educação do aluno, podendo interferir tanto de forma positiva quanto negativa na vida escolar da criança, sendo de extrema importância para sua educação (SANTOS; TONIOSSO, 2014).

Souza (2012) destaca que o desenvolvimento e o caráter cidadão de uma criança têm origem principalmente na família, para que, quando adulto, o mesmo comporte-se de maneira produtiva diante da sociedade, ou seja, se adapte a ela, o que implica adaptar-se à escola, que tem o papel de proporcionar maior envolvimento do aluno com a comunidade em que se encontra inserido. De acordo com Barros e Santos (2015), na maioria das famílias não há suporte, e conseqüentemente não é dada a devida importância à educação dos filhos, atribuindo à escola toda a responsabilidade de educar.

Segundo Ferreira e Barreira (2010), família e escola são as principais instituições nas quais o ser humano se desenvolve, por isso o vínculo entre as mesmas é de suma importância. O projeto pedagógico deve valorizar essa relação, reconhecendo a importância dos pais no processo de aprendizagem da criança. Propõem ainda que práticas educativas familiares são um importante recurso para um melhor rendimento do aluno, na medida que os pais demonstrem interesse suficiente e a criança perceba a valorização da família por seus estudos.

Pacheco e Pavani (2012) defendem que a escola deve promover uma relação de cumplicidade com a família, por meio de convites de participação dos pais na escola em momentos comuns e especiais, e não apenas em momentos de resolução de conflitos ou de problemas escolares. Barros e Santos (2015) salientam também sobre a importância a respeito de haver uma intenção muito grande para conscientizá-las de que elas são à base da educação de seus filhos; que elas devem ter conhecimento de que acontece na escola, e se colocarem à disposição para ajudar a repassar os conhecimentos que as crianças aprendem no ambiente escolar.

De acordo com Barros e Santos (2015), alguns critérios como: escolha da escola, conversar sobre os conteúdos aprendidos, ir à reunião de pais e outros, são meios de incluir a família, beneficiando os alunos. Sendo assim, a escola assume caráter de instituição importante na sociedade e na educação dos filhos ao estabelecer vínculo, afeto e compromisso com a aprendizagem. Contudo, os autores ressaltam que nenhuma escola, por melhor que seja, tem a capacidade de substituir a família e o afeto que os alunos devem receber da mesma. Porém, muitas vezes a parceria entre escola e família não ocorre como deveria, ou seja, cada qual a cumprir o seu papel.

Crianças com dificuldade para aprender geralmente não têm auxílio da família na realização de tarefas escolares, por falta de tempo, desinteresse, ignorância, dentre outros. É

preciso que a família ensine seus filhos desde o início da vida escolar, os alunos a valorizarem por meio do envolvimento entre ambos, ou seja, com pais que mantêm mais contato com a escola, uma vez que podem influenciar positivamente no desempenho de seus filhos (POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007; BARROS; SANTOS, 2015).

Alunos com pouco suporte familiar e que recebem tal suporte e acolhimento apenas por parte da escola, em sua maioria, mostram desempenho inferior na cognição e também em fatores socioemocionais, o que prejudicam fortemente no processo de autorregulação da aprendizagem, afetando diretamente a atenção, comportamentos relacionados ao aprendizado e também sociais. Algumas variáveis familiares são capazes de interferir no desempenho escolar, tais como: recursos no ambiente (condições socioeconômicas, relacionamento com os pais e outros), eventos adversos na família ou na vida pessoal do aluno, e interação familiar (FERREIRA; MARTURANO, 2002; MENEZES; FARIA, 2013).

Conforme aponta Guidetti (2013), a família deve oferecer estabilidade emocional, bem como ser a base de recursos para o aluno enfrentar seus desafios escolares, ou seja, necessita exercer a função de dar suporte a educação da criança. Segundo Baptista et al. (2004), há diversas perspectivas para definir o que constitui o termo suporte familiar adotando a concepção de que corresponde a um suporte social, ou seja, características psicológicas entre membros da família, tais como: conforto, interesse, carinho, proteção, suporte, autonomia e outras, que façam com que a pessoa que os receba se sinta protegida e compreendida.

Batista, Mantovani e Nascimento (2015) abordam que as famílias de alunos com histórico de reprovação escolar têm menor facilidade em lidar com conflitos. Esses alunos, em geral, classificam o relacionamento afetivo com seus pais como nível médio e apenas a minoria considera seu envolvimento afetivo com os pais como de alto nível. A partir disso, os autores concluíram que, independente do tipo de estrutura de familiar e do nível sociocultural, há a necessidade de afeto apesar da baixa percepção desse perfil de aluno sobre o suporte familiar que recebe.

Famílias de alunos com histórico de reprovação também tendem a apresentar pouco envolvimento e interesse nos estudos dos filhos. Possivelmente a formação escolar dos filhos dessas famílias não está sendo devidamente valorizada porque muitas vezes os familiares possuem pouco estudo. Esses alunos provavelmente são frutos de uma família que apresenta um ambiente de poucas regras para adaptação, relacionamentos e autonomia; pouco incentivo a vencer desafios e a resolver conflitos, como o ato de estudar e ter uma boa formação, por exemplo (BATISTA; MANTOVANI; NASCIMENTO, 2015).

Muitas vezes essa falta de valorização da família pelos estudos é um fator cultural da mesma, por isso a importância da escola conscientizá-las e criar estratégias de estreitamento de vínculos entre familiares e alunos; e familiares e escola. Pais que acreditam que seus filhos têm capacidade para aprender, passam esses valores a eles que, por sua vez, conseguem esforçar-se e enfrentar os desafios no contexto educacional, demonstrando maior autoconfiança no processo de aprender (POMERANTZ; MOORMAN; LITWACK, 2007; BATISTA; MANTOVANI; NASCIMENTO, 2015).

Face ao que foi apresentado, torna-se relevante realizar um levantamento das pesquisas em âmbito nacional sobre esse assunto. Na sequência serão apresentados estudos desenvolvidos no Brasil no contexto do suporte familiar e da aprendizagem.

## 2.1 PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE SUPORTE FAMILIAR NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM

Foram acessados os portais de pesquisa: Capes periódicos e *Scielo*, onde foram inseridas as palavras-chave: suporte familiar e aprendizagem, no campo de busca. Por meio das ferramentas de busca de cada portal, foi realizado um recorte de um período de 10 anos, estipulando a busca por trabalhos de 2007 a 2017. Encontrou-se um total de 80 trabalhos no portal *Scielo* e 341 resultados no portal da Capes. Os resumos desses foram lidos e os que apresentaram a temática em foco foram selecionados. Assim, obteve-se 6 trabalhos que tratavam a respeito de pesquisas que relacionavam o suporte familiar à aprendizagem, tema de grande relevância para essa pesquisa. Estas serão apresentadas na sequência.

Ferreira e Barrera (2010) colocam como objetivo de seu estudo analisar as relações entre ambiente familiar e desempenho escolar na Educação Infantil. A amostra delimitada foi de 30 crianças, alunas do Pré-III (de 5 a 6 anos de idade), de uma escola pública além de um participante da família de cada uma. Um dos pais ou um responsável de cada criança respondeu a um questionário - elaborado pela pesquisadora - que tratava a respeito das condições socioeconômicas, constituição familiar e condições educacionais. Também responderam ao RAF – Inventário de Recursos do Ambiente Familiar. Os dados do desempenho do aluno foram investigados por meio das habilidades de escrita das crianças. Os resultados indicaram haver relação entre o desempenho e os recursos do ambiente familiar, uma vez que a maioria apresentou desempenho médio e pertencia a famílias tradicionais.

Leme e Marturano (2014) tiveram por objetivo investigar competências acadêmicas, preditores de habilidades sociais e problemas de comportamento em alunos do primeiro ano do ensino fundamental. A amostra de participantes foi de 160 mães pertencentes a famílias

com estruturas diversas. Para isso, utilizou-se o Inventário de Práticas Parentais, Inventário de Recursos do Ambiente Familiar e Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais. Como resultados, obteve-se que existe relação entre a configuração familiar e os indicadores investigados no estudo e que tanto as práticas parentais negativas, bem como o tipo de relação da criança com o pai biológico influenciam e interferem em suas competências acadêmicas.

Costa et al. (2016) realizaram uma pesquisa com objetivo avaliar as relações entre suporte familiar e desempenho de leitura e escrita de crianças de 8 a 10 anos. A amostra de participantes foi de 102 alunos de uma escola pública do interior do Estado do Maranhão. Para esse estudo utilizou-se do Inventário de Percepção de Suporte Familiar e Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática para o Ensino Fundamental. Como resultado, obteve-se que a variável dependente desempenho em português tem relação com duas variáveis independentes: autonomia e adaptação familiar.

O estudo de Ribeiro, Ciasca e Capelatto (2016) objetivou investigar possível correlação entre recursos do ambiente familiar e desempenho escolar dos alunos. Participaram 23 alunos do 5º ano de uma escola pública do Brasil. Foram utilizados os instrumentos: Teste de Desempenho Escolar-TDE nos alunos e o Inventário de recursos do ambiente familiar-RAF nos pais dos alunos, por meio de entrevista. Como resultado encontraram correlação positiva entre desempenho escolar e alguns fatores do ambiente familiar, tais como: passeio em família, livros e revistas, jogos pedagógicos e outros.

Benetti, Vieira e Faracco (2016) tiveram por objetivo investigar expectativas e concepções sobre suporte parental dos pais. A amostra de participantes foi de 97 pais de alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis. Os instrumentos utilizados foram dois questionários: um com perguntas abertas e um socioeconômico. Como resultado relatam que os pais focam mais no desenvolvimento cognitivo das crianças e para isso esforçam-se em oferecer recursos a fim de auxiliar para que os mesmos obtenham bom desempenho acadêmico.

Carvalho, Lages e Senkevics (2016) tiveram como objetivo de sua pesquisa compreender a socialização com a família como fator influenciador do desempenho escolar de meninas e meninos. Para isso, participaram do estudo 8 famílias de 3 escolas públicas da cidade de São Paulo. Foi utilizado entrevista semiestruturada para obtenção dos dados. Como resultado, não confirmaram a hipótese de que mães com trabalhos de baixa qualificação não tem seu apoio como fator decisivo no empenho escolar de suas filhas. Obteve-se diferenças entre meninas e meninos a respeito de planos de estudo, trabalho e certificações.

Autores como Ferreira e Menezes (2010), D'Abreu e Marturano (2010), Ribeiro, Ciasca e Capellato (2016) e outros, defendem que o suporte familiar pode influenciar na vida acadêmica. Assim, o vínculo associado a esse suporte tornam o indivíduo mais motivado a aprender, o que aumenta a probabilidade de que esse aluno seja mais estratégico no momento do estudo.

Diante do que foi exposto e considerando a escassez de pesquisas sobre o tema no Brasil nos últimos anos, a presente pesquisa se justifica. Serão trazidos os conceitos sobre estratégias de aprendizagem enfatizada na Teoria do Processamento da Informação que afirma que o aluno que tem vínculo na aprendizagem utiliza-se mais de estratégias de aprendizagem, sendo este assunto tratado na sequência.

### 3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Quelhas e Juhos (2013), os primeiros pressupostos da psicologia cognitiva surgiram em 1950 a fim de compreender os fenômenos psicológicos considerando percepção, imagem, propósito, pensamento e emoção do indivíduo, ou seja, os processos mentais como o objeto de pesquisa da Psicologia Cognitiva. Em 1960, em Harvard, o Centro de Estudos Cognitivos foi criado. Na Europa, em 1980 surge a Sociedade Europeia de Psicologia Cognitiva e o estudo da cognição humana passou a ser um propósito dominante.

Uma das formas de compreender a Psicologia Cognitiva é por meio da Teoria do Processamento da Informação, que explica como as informações são adquiridas, armazenadas e utilizadas pelo ser humano. Compreende que o conhecimento vindo do ambiente é codificada, processada internamente e transmitida novamente para o mundo externo. A compreensão da relação entre informação a ser aprendida e o processo cognitivo torna-se extremamente importante para o ensino-aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999).

A Psicologia, mais especificamente a Teoria do Processamento da Informação, com o objetivo de colaborar com a compreensão sobre o aprender, utiliza o computador como metáfora para entender como esse processamento ocorre. Portanto, pode-se dizer que há um compartilhamento entre a psicologia e a ciência da computação no que se refere ao interesse em explicar os sistemas enquanto captadores, armazenadores, recuperadores e produtores da informação (QUELHAS; JUHOS, 2013).

Diante dessa compreensão, a mente funciona como uma central de informações que recebe estímulos vindos do ambiente e os processa mediante conhecimentos já aprendidos e, portanto, vê o aluno como agente principal de sua aprendizagem. O processamento da informação se dá por meio de recursos, tais como relações com conhecimentos prévios, atenção e estratégias de aprendizagem. Estas últimas, são compreendidas como recursos utilizados no momento da aprendizagem a fim de aumentar a capacidade de recuperação e a utilização de determinado conhecimento (BZUNECK, 2004; PERASSINOTO, 2011).

A Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação surgiu diante da preocupação com a informação a ser aprendida, os processos psicológicos necessários para a aprendizagem, e a ênfase dada à forma como o aluno o faz. Ela possui uma compreensão conceitual sobre estratégias de aprendizagem e defende que as mesmas são técnicas utilizadas pelos alunos para que haja o armazenamento da informação com maior facilidade na recuperação da mesma e praticando a reflexão sobre o próprio processo do aprendizado (PERASSINOTO, 2011).

Boruchovitch (1999) aponta que as estratégias de aprendizagem são constituídas por outros elementos que são técnicas do aprender e habilidades. A importância de usá-las está relacionada ao fato de que englobam recursos cognitivos e metacognitivos, que são utilizados durante a aprendizagem. Para a autora, a eficiência no uso das estratégias depende do domínio das técnicas que a constituem, assim, o domínio das mesmas necessita de reflexão sobre como e onde utilizá-las. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) acrescentam que o uso de estratégias de aprendizagem se trata de uma atividade direcionada e com propósito.

Desde o século XX elas têm sido foco de pesquisas, mas foi a partir do ano de 1980 que essa temática recebeu destaque (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011, SCACCHETTI; OLIVEIRA; MOREIRA, 2015). Para Boruchovitch e Souza (2011), os estudos sobre as estratégias de aprendizagem têm sido uma das contribuições mais benéficas no âmbito da aprendizagem escolar e o seu uso eficiente é relacionado com o sucesso acadêmico.

Segundo Perassinoto (2011), as estratégias de aprendizagem não são inatas e devem ser aprendidas de acordo com a demanda da situação educacional. Tal autor defende que, desde pequena, a criança, pode assimilar como empregar as estratégias de aprendizagem. Estas também tem importância fora do contexto escolar, uma vez que o ser humano adquire conhecimento durante toda sua vida e informações de diversas áreas. Ações são planejadas, monitoradas e autorreguladas o tempo todo em nosso cotidiano. Sendo assim, a falta de conhecimento sobre estratégias pode trazer prejuízos em todos os contextos.

Os autores Lins, Araujo e Minervino (2011) consideram que, diante da grande diversidade de teorias sobre as estratégias de aprendizagem, há variados instrumentos desenvolvidos para avaliar as mesmas. Tem havido grande investimento em âmbito nacional a fim de criar ferramentas capazes de verificar as estratégias de aprendizagem. Afirmam também que, em decorrência de tal diversidade de teorias e materiais avaliativos, também são muitas as formas de classificações atribuídas aos tipos de estratégias.

Há alguma divergência entre os autores da área a respeito da classificação das estratégias de aprendizagem. Para Weinstein e Mayer (1985), elas podem ser classificadas em cinco tipos: de ensaio, elaboração, organização, monitoramento da compreensão e afetivas. Zimmerman e Martinez-Pons (1986) as distribuíram em quatorze tipos: auto-avaliação, registro de informação, organização, transformação, busca de informação, estabelecimento de metas, planejamento, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda, revisão, ensaio, memorização e revisão de notas.

Pintrich (1989) considera que as estratégias são subdivididas em três categorias: cognitivas, metacognitivas e gerenciamento de recursos (administrar o tempo, o ambiente de

estudo o grau de esforço dispensado na tarefa e a busca de apoio). Para Dembo (1994), as estratégias podem ser classificadas em cognitivas, que se referem àquelas relacionadas aos comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, e metacognitivas, que tangem procedimentos adotados a fim de planejar, monitorar e regular seu pensamento, envolvendo o controle e execução do processo, e necessitando do autoconhecimento para uma boa noção da atividade.

Pozo (1996) organiza as estratégias como de associação, que estariam relacionadas a um processamento mais simplificado da informação, sem mudanças na estrutura da mesma. Ou seja, ao elaborar o conteúdo para aprender, utilizando-se de estratégias de associação, o indivíduo procura fazê-lo de forma que facilite que essa informação seja recuperada, sem que haja alterações no significado. Segundo o autor, as estratégias de reestruturação são aquelas que utilizam-se de uma maior quantidade de conexões cognitivas, como por exemplo, as estratégias de elaboração e organização, nas quais a informação é processada de forma mais elaborada.

Segundo Dembo (1994) e Boruchovitch (1999), as estratégias cognitivas são comportamentos e pensamentos utilizados para ajudar o indivíduo a captar as informações e armazená-las, de forma mais eficiente no momento de aprender. Assim, elas podem ser classificadas como: ensaio, elaboração e organização. No caso das estratégias metacognitivas envolvem os objetivos de estudo, autoconhecimento sobre a própria compreensão e o conhecimento de como compreender. Por estratégias metacognitivas, reconhecem-se as estratégias de planejamento, monitoramento e regulação.

Boruchovitch (1999) acorda que as estratégias de ensaio são atividades relacionadas à repetição, de forma ativa, seja pela escrita ou pela fala, da informação a ser aprendida. Estratégias de elaboração dizem respeito à associações entre o conhecimento já obtido e o novo (resumir, fazer analogias, anotar e outros). As estratégias de organização se referem a organizar ambiente, materiais a serem utilizados e conteúdo a ser estudado (como por exemplo, atribuir hierarquia nos conteúdos, topificar um texto, elaborar diagramas e outros).

No que se refere às estratégias metacognitivas, Boruchovitch (1999) diz que as de monitoramento da compreensão sugerem a consciência do aluno e atenção do quanto esta conseguindo assimilar do conteúdo que está aprendendo, se está sendo capaz de captar e absorver o que está sendo ensinado (pedir ajuda quando perceber que não compreendeu, autoquestionamento para verificar se entendeu e outros). Estratégias afetivas implicam em eliminar sentimentos desagradáveis durante o processo de aprender: controle da ansiedade, manter a motivação e outros.

Há uma classificação generalizada que divide as estratégias em dois grupos: cognitivas e metacognitivas e que são defendidas por diversos autores. Dentre eles estão Garner e Alexander (1989), Dembo (1994), Boruchovitch (1999), Boruchovitch e Santos (2006), Oliveira e Santos (2011). Esses autores compreendem que as estratégias cognitivas e metacognitivas abrangem todas as estratégias de aprendizagem envolvidas no processo de aprender. O presente trabalho toma como base essa última classificação mencionada.

Para os psicólogos cognitivos adeptos dessa teoria, a obtenção do conhecimento demanda que o sujeito vá além do daquele impresso, é necessário pensar sobre os próprios pensamentos (Dembo 1988). Ao analisar a literatura científica internacional a respeito dessa temática, Perassinoto (2011) conclui que a consciência metacognitiva tende a se desenvolver em alunos com idade mais avançada, nos anos finais da escolarização (no Ensino Fundamental). Todavia, a literatura científica sugere também que estratégias mais elaboradas podem ser ensinadas até mesmo para crianças pequenas.

De acordo com Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011), existem diversas definições de conceitos para estratégias de aprendizagem. Porém, as autoras concluem que existe concordância entre outros estudiosos da área, quando destacam questões pertinentes a essa temática. Ressalta que consideram ser uma gama de atividades, comportamentos ou planejamento direcionados para o alcance de metas de aprendizagem pré-estabelecidas, assumindo uma atitude consciente e intencional advindas de tomada de decisões por parte do aprendiz, adaptadas ao contexto e objetivos pretendidos a alcançar.

As estratégias levam o aluno a diversificar as maneiras de estudar e a recuperar os conteúdos, utilizando seus processos cognitivos, e a superar as dificuldades escolares para desenvolver atitudes de autoavaliação e melhora do desempenho escolar (MOREIRA, 2013). Dessa forma, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) afirmam que o aluno deve conhecer as estratégias e saber o momento em que devem ser utilizadas. O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais no processo de aprender.

Desde criança, o indivíduo experimenta o uso de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem. Sendo assim, o processo metacognitivo é diferente para cada indivíduo, quanto mais desenvolvida a capacidade metacognitiva, maiores são as habilidades de adquirir novos conteúdos que permite aperfeiçoar o tempo e a qualidade do estudo (ANDRETTA, 2010). Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), asseguram que o emprego de estratégias poderia ser mais bem explorado no contexto educacional Brasileiro, principalmente se tratando das estratégias cognitivas.

Porém, apenas o conhecimento sobre estratégias não significa eficácia no aprender. O aluno precisa se responsabilizar por esse processo, e assim, desenvolver sua consciência metacognitiva, a fim de obter melhores resultados (RIBEIRO, 2002). Faz-se necessário saber como, quando e por que utilizá-las e também ponderar sobre maior ou menor eficácia das mesmas, a fim de controlá-las e adaptá-las à tarefa em questão. Ou seja, o aluno deve estar disposto e motivado para colocá-las em prática e também para regulá-las (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Dessa forma, segundo Andretta (2010), alunos que desenvolvem a autonomia e a responsabilidade por sua aprendizagem e a formação do seu próprio conhecimento, podem testar suas estratégias, realizar atividades em grupo, trocando informação e aprendizagem entre pares e também com o contexto em que se encontram. Para haver a seleção de técnicas adequadas para a aprendizagem, se faz necessária a “cognição sobre a cognição” e também o “controle executivo”, uma vez que ambos proporcionam um comportamento mais reflexivo.

De acordo com Lins, Araújo e Mervino (2011), as intervenções nas quais ensinam a respeito do uso de habilidades de aprendizagem podem contribuir a fim de que atenuem os índices de repetência e evasão escolar. Cruvinel e Boruchovitch (2004), em seu estudo, concluíram que o desempenho regular dos alunos estava ligado ao uso de estratégias e que alunos com rendimento mediano ou bom mostravam usá-las com maior frequência do que alunos com rendimento acadêmico aquém da média. Nessa linha, Borges et al. (2014), asseguram ser possível averiguar quais podem ser utilizadas na tentativa de reduzir o índice de reprovação.

Para superar tal situação de reprovação, uma das alternativas seria levar os alunos a conhecerem as estratégias e, além disso, explicar os resultados positivos que elas podem trazer ao aluno. Segundo Oliveira e Marinho (2010), esses meios podem trazer muitos benefícios para a aprendizagem, porque o uso delas demanda pensar para o levantamento prévio de possíveis dificuldades e alternativas de superação. Além disso, quando o aluno percebe que é capaz de realizar as tarefas, ele se sente motivado a fazê-las.

A respeito das dificuldades para aprender, Teixeira e Alliprandini (2013) concluíram que o uso de técnicas para o aprendizado proporciona, aos alunos, maior controle e reflexão sobre o seu próprio processo de aprender. As autoras relatam que os alunos começaram a prestar mais atenção em sala de aula, recapitularam a matéria e outros. Assim, o uso das estratégias de aprendizagem possibilita que o aluno se torne mais ativo no aprendizado.

Desta maneira, aqueles que recorrem ao uso de estratégias de aprendizagem com maior frequência têm bom desempenho escolar. Em geral, os mais jovens são mais

estratégicos, o que também indica que à medida que ficam mais velhos, os alunos recorrem menos às estratégias para estudar. Apesar de haver dificuldades na aprendizagem, muitos poderiam superá-las caso lhes fosse ensinado como estudar e utilizar estratégias de aprendizagem (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Diante do que foi exposto, considera-se importante fazer um levantamento de pesquisas realizadas no país sobre estratégias de aprendizagem. Sendo assim, os estudos encontrados em âmbito nacional, sobre essa temática, serão apresentados a seguir.

### 3.1 PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Foi realizada uma busca de trabalhos científicos nos portais de pesquisa Capes periódicos e *Scielo*, com a palavra-chave: estratégia de aprendizagem, ensino fundamental. Foi estipulado, por meio das ferramentas de busca de cada portal, um recorte de um período de 10 anos, compreendido entre 2007 a 2017. Desses, foram encontrados um total de 158 trabalhos relacionados a temática, sendo 23 resultados referentes ao primeiro portal e 135 ao último. Os resumos foram lidos e os trabalhos que apresentavam estratégias de aprendizagem no ensino Fundamental II, tema ao qual a presente pesquisa está relacionada, foram selecionados e serão apresentadas na sequência.

Boruchovitch et al. (2006), tiveram como objetivos do estudo descrever a construção de uma escala formulada com a finalidade de avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental I e II, e mostrar a prévia do estudo das propriedades psicométricas dessa escala. A amostra de dados foi de 305 alunos de duas escolas do ensino fundamental de Campinas- SP e para a sua coleta de dados foi utilizada a entrevista estruturada. Chegou-se a conclusão de que a escala seria útil para avaliação, diagnóstico e intervenção em Psicologia Escolar e em Psicopedagogia.

Mezzalira e Boruchovitch (2011) desenvolveram sua pesquisa com o objetivo de avaliar os efeitos causados por uma intervenção psicopedagógica na compreensão de leitura de alunos. Participaram 56 alunos da quarta série do Ensino Fundamental de uma escola pública. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem e o Teste Cloze. Como resultado, obtiveram que houve uma melhor compreensão da leitura no grupo experimental, uma vez que foram realizadas, com esse grupo, sete sessões de intervenção a respeito do uso de estratégias de aprendizagem para leitura e de forma geral.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011) tiveram por objetivo encontrar possíveis diferenças no uso das estratégias de aprendizagem por alunos do ensino fundamental, de acordo com idade, sexo e série escolar. Participaram desse estudo 815 alunos de 2ª a 8ª anos de escolas públicas e privadas de São Paulo e Minas Gerais. Para isso foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem. Os resultados mostraram que as meninas obtiveram melhor pontuação do que os meninos na escala e os participantes demonstraram utilizar estratégias de aprendizagem no momento do estudo.

Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) tiveram por objetivo avaliar a constância no uso de estratégias de aprendizagem, bem como distinguir a motivação para aprender e também ter uma melhor compreensão da relação existente entre tais variáveis. Participaram da pesquisa 314 alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental pertencentes a 3 escolas públicas de um município do interior de São Paulo. Para o estudo foram utilizadas as escalas de Estratégias de Aprendizagem do Ensino Fundamental e a Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental. Como resultado obtiveram a existência de relações positivas significativas entre o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação intrínseca.

Pontes, Diniz e Martins (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de comparar, dentre alunos de escola pública e privada, o desempenho daqueles considerados bons e maus leitores e escritores, no momento da leitura em voz alta e escrita (ditado), no que se refere a parâmetros de escrita e habilidade de leitura. Também buscaram verificar as estratégias, utilizadas pelos participantes, relacionadas a leitura e escrita. A amostra do estudo foi de 61 alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental de escola da rede pública e privada. Obtiveram como resultado um melhor desempenho daqueles da escola privada em relação aos de escola pública e também um melhor desempenho na leitura do que na escrita.

Moreira (2014) teve por objetivo de seu trabalho avaliar as relações entre as estratégias de ensino de professores, estratégias de aprendizagem e a motivação de alunos do ensino fundamental I. Participaram desse estudo 348 crianças de duas escolas municipais do norte do Paraná e seus respectivos professores. Foram utilizados 3 instrumentos: uma escala de estratégias de aprendizagem, uma escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) e um questionário estruturado para os professores. Como resultados obteve-se pontuação mais elevada dos alunos mais novos na Escala de Estratégias de Aprendizagem. Houve semelhança das médias das outras turmas no que se refere ao continuum motivacional. A partir desses dados pode-se perceber as necessidades específicas dos alunos e também dos professores no processo ensino-aprendizagem.

Mateus (2016) objetivou buscar se existiam relações entre compreender o que se lê, usar estratégias de aprendizagem e motivação para aprender, bem como averiguar se o aluno utiliza estratégias no ato de aprender, a fim de determinar um perfil de comportamento estratégico em relação ao mesmo, ampliando evidências de validade do teste de Cloze. Para essa pesquisa foi utilizada uma amostra de 309 alunos dos 2º aos 5º anos. Foram utilizados os instrumentos Cloze, Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental e Questionário de *Continuum* Infantil. Como resultados obteve-se que o nível de compreensão de leitura dos alunos está no nível instrucional e tiveram pontuação média para estratégias.

Dos 7 estudos classificados nenhum deles se direcionou a trabalhar com estratégias de aprendizagem na segunda etapa do Ensino Fundamental especificamente, foco da presente pesquisa. Sendo três deles voltados ao fundamental I e os demais ao fundamental I e II. Posto isto, destaca-se a relevância de se compreender melhor essa etapa de escolarização. Outro ponto a ser destacado é que o uso das estratégias de aprendizagem melhora o desempenho do aluno na escola, isso porque há um incremento na motivação pelo aprender, ao se aplicar estratégias favorecedoras.

Dentre as estratégias motivadoras estão: proporcionar autonomia aos alunos, valorizar interesses e preferências pessoais, atribuir valores pessoais resultantes das aprendizagens e dar *feedback* ao desempenho do aluno, a fim de alimentar sua autoconfiança a respeito da própria competência. Assim, os autores defendem que motivação levará ao uso de estratégias e uso destas levará a motivação (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). Com essa consideração, chama-se a atenção do porquê de a motivação para aprender ter sido um dos focos da presente pesquisa, conforme será tratado a seguir.

#### 4 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

As atividades humanas possuem finalidade. Possuir uma intenção é o início para que uma ação seja executada. De acordo com Siqueira e Wechsler (2006), independente da natureza da atividade a ser desenvolvida, há a necessidade de que algo incite o sujeito, podendo ser de ordem física ou mental. No contexto escolar não é diferente e segundo Bzuneck e Guimarães (2010), a inexistência de intenção nas ações relacionadas à prática escolar leva o aluno ao caminho da desmotivação que, de acordo com Tayama (2012), resulta em queda na qualidade de atividades acadêmicas, ou seja, um baixo nível de aprendizagem.

Raash (1998) afirma ser necessário compreender a existência do contexto responsável pela aprendizagem da criança, bem como de suas dificuldades no aprendizado, tais como a dinâmica familiar, seu ambiente afetivo, condições socioeconômicas, contexto sociocultural, relações de poderes, saberes e outros. Defende ainda que, para aprender, é necessário haver um investimento pessoal direcionado ao conhecimento. Tal investimento relaciona-se com recursos pessoais e contexto sócio-afetivo. À medida que a criança interage com o meio, constrói significados. Assim, cabe a família promover um encontro entre o prazer e o aprender nas interações da criança (LUMSDEN, 1994).

O que se nota é que, à medida que os alunos crescem, o prazer pela aprendizagem diminui e esse processo vai sendo associado com algo desgastante, ao invés de prazeroso. A motivação do aluno está relacionada ao desejo em participar desse processo de aprender. É possível que estejam igualmente motivados para realizar determinada tarefa, porém, as fontes de motivação podem ser diferentes, podendo ser de origem intrínseca ou extrínseca (LUMSDEN, 1994).

A motivação intrínseca pode ser descrita como uma propensão natural de praticar suas capacidades e sentir-se satisfeito pela própria realização da tarefa, sendo considerada a mais controladora. Já a motivação extrínseca pode ser compreendida como comportamentos que buscam conquistar recompensas, premiações ou evitar punições e consequências indesejáveis. Assim, ela é vista como menos controladora, ou autônoma (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011).

Quando a fase escolar de um indivíduo é iniciada, ele forma suas crenças a respeito de sucessos e falhas relacionadas a esse contexto escolar. Esses valores interferem na maneira como a criança lida com o processo de aprendizagem. O que os professores esperam do aluno também tem efeito sobre a motivação dos mesmos, uma vez que, segundo o autor Lumsden (1994), os alunos têm boas expectativas quanto à sua aprendizagem quando seus professores

acreditam ou esperam isso deles. Evidentemente, a escola tem grande papel para que as crenças de professores e alunos sejam favoráveis ao processo de aprendizagem (LUMSDEN, 1994).

De acordo com Brophy (1987), a motivação para aprender é uma competência adquirida de acordo com a experiência do indivíduo. Ela é estimulada por meio do processo de modelagem, da comunicação sobre expectativas e instruções realizadas por pais ou professores. É importante que os alunos valorizem a aprendizagem por sua própria causa. Mas deve ficar claro que, para isso, os pais, professores e escola devem se empenhar para estimular, manter e renovar a motivação dos alunos para aprender (LUMSDEN, 1994).

Quando se deu início a conscientização da importância da motivação na aprendizagem na educação, houve um despertar de inúmeras pesquisas para esse constructo. Martini e Boruchovitch (2004) afirmam que na década de 1930 surgiram os primeiros trabalhos científicos sobre motivação e que eram realizados, em sua maioria, com animais. A partir da década de 60 e 70, esses estudos foram direcionados aos seres humanos, dando importância à cognição humana. Muitas teorias foram desenvolvidas na tentativa de compreender a motivação, relacionando-a a ansiedade, ao sucesso, ao fracasso, a percepção e outros.

Segundo Neves e Boruchovitch (2007), existe uma inclinação natural do ser humano para compreender o mundo e essa, tem se tornado alvo de pesquisas de educadores e psicólogos, a fim de contribuir com as dificuldades ligadas ao contexto educacional, o que colaborou para o surgimento de diversas teorias a respeito da motivação. Por isso, cabe aqui explicar sobre as principais delas, as quais Stipek (1998) faz alusão. A primeira é a teoria do reforço. Nela, teóricos como Skinner (1974) defendem que o comportamento é emitido em função de recompensas, advindas do meio, ou seja, a motivação ocorre em detrimento de eventos externos.

Machado (2009) relata que a teoria da Autodeterminação classifica como motivações intrínseca e extrínseca. A respeito dessas, Lepper (1988) traz que existe diferença entre ser intrínseca ou extrinsecamente motivado, uma vez que quando intrinsecamente motivados, os alunos tendem a empregar estratégias que exigem mais esforço e que lhes permitam processar a informação mais profundamente. Tais alunos, em geral, preferem tarefas desafiadoras, enquanto que aqueles com motivação extrínseca tem preferência por atividades que não lhe exijam muito, ou seja, com menor grau de dificuldade.

A teoria da Autodeterminação foi desenvolvida por Decy e Ryan (1985). Segundo Bzuneck e Guimarães (2010), ela permite compreender o desempenho escolar, persistência,

envolvimento e estratégias para aprender dos alunos. A motivação seria um fenômeno complexo que é constituído a partir de contextos que dão suporte às necessidades psicológicas de uma pessoa. Tem como importância o conhecimento a respeito das motivações do aluno, a fim de que escola e educadores possam estimulá-los a manter o nível de motivação durante a vida escolar, que pode variar o nível e o tipo de motivação (SOBRAL, 2003).

Essa teoria não tem a compreensão da existência de estruturas mentais, mas sim de um *self* de origem orgânica, formado juntamente com as necessidades intrínsecas do indivíduo e que organizam os processos cognitivos, sociais, afetivos e comportamentais. Os conteúdos internalizados pela pessoa recebem significados e são integrados e o *self* é responsável por esse processo que funciona como uma espécie de verificação se existe coerência (DECI; RYAN, 2002). Sendo assim, é possível distinguir duas questões motivacionais: “por quê?” “E para quê”, ou seja, qual o objetivo da atividade; porque a pessoa quer realizá-la? e quais são as razões que levam o indivíduo a se empenhar em realizar determinada atividade (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

A Teoria da Autodeterminação é considerada uma macroteoria composta de cinco miniteorias (Avaliação Cognitiva, Necessidades Básicas, Orientação de Causalidade, Integração Organísmica e de Conteúdo de Metas). Caracteriza os elementos que influenciam para aumentar ou diminuir a autodeterminação da pessoa inserida em um meio promotor de autonomia ou controlador. Considera como autodeterminação aquilo que aumenta a qualidade de motivação e, por consequência, promove crescimento psicológico, integridade e bem-estar, conquista de um melhor desempenho, vitalidade e persistência (RYAN ET al., 2009).

A microteoria de avaliação cognitiva tem como foco as motivações básicas do indivíduo, identificando-a como uma espécie de força que faz com que o mesmo se mova e interaja com o ambiente. A Teoria das Necessidades Básicas entende que o indivíduo, biologicamente dizendo, tem pré-disposição para se desenvolver integrando seus elementos psíquicos e desenvolvendo seu *self*. Elas vêm a partir de necessidades intrínsecas para estabelecer vínculo pessoal, competência pessoal e autonomia psicológica. Exemplos de necessidades psicológicas básicas do ser humano são: autonomia, com a qual a pessoa se sente autora de sua ação; competência, que é formada a partir do controle sobre determinada atividade e pertencimento, que é constituído por vínculos saudáveis que passam segurança e confiança, dentre outras (MAIESKI, 2012).

Sobre a microteoria das orientações de causalidade, pode-se dizer que trata a respeito de estilos reguladores que se estruturam a partir da relação entre necessidades básicas e internalização de fatores sociais (COUCHMAN; RYAN, 1999; RYAN; DECI, 2000). Já a

Teoria da Integração Organísmica, tem como foco o social que promove o sentimento de pertencer e participar de determinada cultura (MACCOBY, 1984; RYAN; DECI, 2000B). Assim, são as necessidades básicas que movem e motivam a pessoa. Essas necessidades são separadas em motivação extrínseca e intrínseca.

De acordo com Balbinotti et al. (2011), a Teoria da Autodeterminação é muito utilizada em diversas áreas do conhecimento acadêmico e defende que um indivíduo pode ser motivado em diferentes níveis (intrínseca ou extrinsecamente). Meurer, Benedetti e Mazo (2011) abordam que ela compreende a motivação como um processo *continuum*, categorizado por níveis de autodeterminação, que vão desde o nível mais autodeterminado (motivação intrínseca) ao menos autodeterminado (motivação extrínseca e/ ou falta de motivação). O *continuum* varia desde desmotivação até a motivação intrínseca.

À esquerda do *continuum* está a desmotivação que se caracteriza como um estado de falta de propósito para agir, sem competências para isso, não acredita num resultado desejável e por fim, abandono. A motivação extrínseca possui quatro etapas: regulação externa (satisfazer demanda externa imposta pela recompensa), introjeção (executam certos comportamentos sob pressão para evitar a culpa, ansiedade ou buscar realçar o ego), identificação (importância pessoal atribuída a um comportamento esperado por terceiros, caracterizado pela falta de intenção) e integração (internalizadas as razões para uma ação, outras mais intrinsecamente se tornarão autodeterminadas).

À direita do *continuum* se encontra a motivação intrínseca, que é autodeterminável e tem como consequência a satisfação pessoal e a capacidade de conectar o indivíduo a uma atividade exercida. Assim, o direcionamento do *continuum* começa da esquerda para a direita, sendo a esquerda representada por baixa autonomia e internalização, e a direita elevada autonomia e integrada internalização. Apesar de várias teorias sobre a motivação, cada uma dessas categorias identificadas tem a capacidade de descrever teoricamente, experencialmente e funcionalmente os diferentes tipos da temática em questão (RYAN; DECI, 2000).

Professores que visam promover a autonomia de seus alunos têm como objetivo que eles desenvolvam a motivação intrínseca, haja vista que essa promove no indivíduo, o prazer pela própria realização da atividade. O aluno intrinsecamente motivado não espera e nem necessita de recompensas (MACHADO, 2009). Busca compreender os conteúdos e para isso utilizam estratégias de aprendizagem mais elaboradas. Assim, pode-se concluir que, caso os alunos passem a utilizar mais as estratégias de aprendizagem, pode ser que essas os levem a motivação intrínseca. Por outro lado, a respeito da amotivação, Balbinotti et al. (2011),

afirmam que se trata de um aspecto presente em pessoas que ainda não estão adequadamente capacitadas para identificar um motivo real para realizar determinada atividade.

Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) asseguram a importância de o aluno ser motivado a estudar não somente pelo fator tempo dedicado aos estudos e notas escolares, mas sim pela satisfação que isso pode proporcionar. Aqueles alunos desmotivados gastam tempo na escola fazendo atividades que não lhe interessam o que gera sentimento de desgosto e frustração, e muitas vezes esses sentimentos são transmitidos por comportamentos inadequados, socialmente falando.

A partir do assunto explanado, torna-se expressivo realizar um levantamento de pesquisas realizadas nacionalmente a respeito da motivação. Estas serão exibidas a seguir.

#### 4.1 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Foi realizada uma busca nos portais de pesquisa Capes periódicos e Scielo, com as palavras-chave: motivação e ensino fundamental. Foi estipulado, por meio das ferramentas de busca de cada portal, um recorte de um período de 10 anos, determinando a uma investigação por trabalhos de 2006 a 2017. Desses, foram encontrados um total de 1.150 trabalhos relacionados a temática, sendo 10 resultados referentes ao primeiro portal e 1.139 ao último. Os resumos dessas pesquisas foram lidos e os trabalhos que apresentavam motivação no ensino fundamental II, tema do qual a presente pesquisa está relacionada, foram selecionados. Assim, estas pesquisas serão apresentadas na sequência.

Martinelli e Genari (2009) apresentaram como objetivo de seu estudo investigar relações entre desempenho e motivação de alunos do ensino fundamental. A mostra de participantes foi de 150 alunos da 3ª e 4ª séries de uma escola pública do Estado de São Paulo. Como resultado obteve-se que, em ambos os anos, quanto maior a motivação extrínseca menor foi o desempenho escolar. Não houve correlação significativa entre desempenho escolar e motivação intrínseca em nenhuma dos anos investigados.

Paiva e Boruchovitch (2010) objetivaram averiguar as inclinações motivacionais dos alunos, os conceitos que eles possuem a respeito de esforço, sorte e inteligência. E ainda, quais são os requisitos necessários para obter sucesso escolar e suas expectativas quanto à superação de desempenho acadêmico ruim. Para essa pesquisa participaram 120 alunos do ensino fundamental. Utilizaram de Entrevista Estruturada de Crenças Educacionais e Orientações Motivacionais do Aluno, e do Teste de Desempenho Escolar de Stein, que foram

feitos individualmente. Como resultado, tiveram que há predominância da motivação intrínseca e crenças apropriadas em relação à motivação e à aprendizagem.

Monteiro e Santos (2011) tiveram por objetivo investigar metas de realização dos alunos. A amostra dessa pesquisa foi de 518 alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública e outra particular de Belo Horizonte. Utilizou-se o instrumento Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE-I. Os resultados mostraram que os alunos apresentaram predomínio da meta performance-evitação. Houve diferença significativa entre escola pública e privada quanto às médias das metas, tendo melhor resultado a escola pública. No que se refere ao ano escolar, houve diferença significativa na escola privada, favorecendo 3º e 5º ano em relação aos fatores: metas aprender e performance-evitação.

Folle e Teixeira (2012) objetivaram investigar a motivação de alunos do fundamental II nas aulas de Educação Física em aulas ministradas por professores-alunos estagiários. Para esse estudo participaram 86 alunos de 5ª a 8ª anos do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Florianópolis. Foi utilizado um questionário adaptado de Darido (2004). Como resultados significativos, não houve indicativos para associar alunos, sexo, série, idade e participação nas aulas.

Machado et al. (2012) analisou as interações de professores com alunos. A amostra de participantes foi de 39 professores. Foi utilizado o instrumento Problemas na Escola. Dos 39 envolvidos, dois foram selecionados, a partir dos resultados obtidos pela aplicação do instrumento, e foram observados em sala de aula, durante sete sessões, a fim de obter dados que permitissem elaborar um protocolo de interações. Depois, foram realizadas mais sete sessões de observação. Como resultado houve diferenças dos desempenhos na avaliação realizada, porém a forma de interação dos professores com os alunos é de predomínio controlador.

Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) tiveram por objetivo fazer a avaliação da qualidade da motivação de alunos do ensino fundamental. Participaram da pesquisa 1.376 alunos das 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª anos de escolas públicas e privadas do estado do Paraná. Foi utilizada a Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental- EMEEF. Como resultado, houve o predomínio da motivação autônoma entre os alunos participantes e que quanto maior o ano escolar, mais aparece à desmotivação e a motivação controlada, enquanto que a motivação autônoma diminui.

Zambon e Rose (2012) objetivou identificar relações entre desempenho na disciplina de português (baixo, médio e alto) e o autoconceito dos alunos, bem como o que estes atribuem como causa para sucesso e fracasso, e também as metas de realização. A amostra foi

composta de 159 alunos dos 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> anos. Foram utilizados três instrumentos: Escala de Metas Pessoais dos Alunos, Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos (EACALE), e SDQ II - *Self-Description Questionnaire II*. Os resultados revelaram diferenças significativas no autoconceito, atribuições e metas por parte dos alunos com alto desempenho escolar, bem como entre os alunos com médio e baixo desempenho.

Boruchovitch et al. (2013) tiveram por objetivo averiguar fatores que possam dificultar o professor a motivar os alunos para o estudo, também às características dos professores que desenvolvem ou inibem a motivação do aluno para aprender, e as diferenças nas variáveis pesquisadas entre gestores e coordenadores. Participaram dessa pesquisa 16 professoras (oito de escolas públicas e 8 de escolas privadas). Como resultados tiveram a identificação dos fatores que dificultam o professor a motivar os alunos e obtiveram dados sobre aspectos que influenciam a motivação dos mesmos para aprender.

Parellada e Rufini (2013) tiveram por objetivo analisar relações existentes entre usar o computador, motivação e desempenho em prova de matemática. Participaram da pesquisa 100 alunos dos quintos anos. Foi utilizada a Escala de Avaliação da Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental. Como resultado, os participantes do grupo experimental apresentaram melhora motivacional em relação ao grupo de controle, o que indicou que o computador pode influenciar positivamente no desempenho e persistência dos alunos no processo de aprendizado.

Martinelli (2014) teve por objetivo de sua pesquisa avaliar a motivação e o desempenho em aritmética, leitura e escrita, e investigar a relação entre essas variáveis. Participaram 127 alunos dos 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos de uma escola pública do interior de São Paulo. Utilizou-se dos instrumentos: Escala de Avaliação da Motivação Escolar (EAME-II) e Teste de Desempenho Escolar (TDE). Tiveram que existe relação entre motivação intrínseca, extrínseca e o desempenho de escrita, bem como influenciando o desempenho escolar de forma geral.

Dos 10 estudos selecionados nenhum deles direciona-se a trabalhar com motivação para aprender na segunda etapa do ensino fundamental especificamente, foco dessa pesquisa. Sendo assim, é possível perceber a relevância de se compreender melhor a motivação nessa etapa de escolarização.

Maieski (2012) considera que o estabelecimento de vínculos faz com que haja internalização de conceitos e regulações vindas de fora. Internalizar é essencial para haver o *continuum* de regulação de comportamento. Ele nos permite mensurar a qualidade motivacional do indivíduo e foi proposto a partir de outros estudos científicos. O *continuum*

aparece em três níveis: o primeiro tem a finalidade de obter resultados; ou recompensas do meio externo. O segundo é a realização de uma ação movida pelo sentimento de culpa. E para o terceiro, há uma identificação da pessoa com aquilo que lhe é exigido (MACHADO, 2009; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

Nessa direção, o sentimento de vínculo associado ao suporte familiar do sujeito pode ser desencadeante de um fator motivacional mais presente no momento de aprendizagem. Assim, hipotetiza-se que alunos vinculados são mais motivados à aprendizagem por apresentarem suporte familiar satisfatório. Isso permite hipotetizar que também sejam indivíduos mais estratégicos no momento do estudo e assim alcancem um melhor desempenho escolar, assunto a ser tratado na sequência.

## 5 DESEMPENHO ESCOLAR

Nas últimas cinco décadas têm sido estudados, em âmbito mundial, os fatores capazes de influenciar o desempenho escolar. O Relatório Coleman, publicado em 1966, foi o primeiro trabalho a abordar essa temática e analisou as causas de diferentes desempenhos entre as escolas norte-americanas. Concluiu-se que a principal variável relacionada ao desempenho escolar seria a condição socioeconômica das famílias dos alunos. Esse relatório foi fortemente criticado, e desde então, diversos fatores e variáveis têm sido investigados a fim de se obter melhor compreensão a respeito das diferenças de desempenho escolar (ALBERNAZ et al., 2002; ALVES; SOARES, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; RIANI; RIOS-NETO, 2008 apud PALERMO; SILVA; NATALLINO, 2014).

Desde 1995, com a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o estudo sobre a qualidade da educação tornou-se mais forte no Brasil. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2016), o desempenho escolar é calculado a partir de resultados obtidos por meio da Prova Brasil/Saeb, na qual são avaliados alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, em Leitura e Matemática. O rendimento dos alunos é mensurado pela aprovação, abandono, matrícula sem informação e reprovação. Diante dos baixos índices de desempenho escolar, tem havido maior investimento em estudos a respeito do tema escolar no Brasil, focando em diferentes variáveis, como: condições socioeconômicas, aspectos emocionais, motivação e outros (PALERMO; SILVA; NATALLINO, 2014; OSTI; MARTINELLI, 2014).

Em 2007 o governo federal brasileiro criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é calculado a partir dos resultados de avaliações do INEP (2011) (que associa taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar), em escolas públicas e escolas particulares. Esse índice é atualizado a cada dois anos e pode ser acessado no site do Ministério da Educação, com informações dos anos finais do ensino fundamental I e II de escolas públicas brasileiras com no mínimo 20 alunos matriculados (GOES; STEINER, 2016).

Segundo Carreira e Pinto (2007), o conceito de qualidade na educação está relacionado à concepção de quem o define. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2010) defende que o ensino deve ter um padrão mínimo de qualidade e o não cumprimento disso não garante o direito de aprendizagem que está prevista na Constituição (BRASIL, 2010). A Câmara de Educação Básica – CEB (2010) destaca fatores relacionados à qualidade de educação, tais como: quantidade de alunos por turma, tamanho da escola,

formação e plano de carreira dos professores, e tempo de permanência do aluno em sala de aula.

De acordo com Menezes (2007), pesquisas do SAEB indicam que o número de alunos na sala de aula do sistema público de ensino não tem grande importância para explicar o desempenho escolar. Os efeitos de uma sala de aula com poucos alunos depende de outras variáveis para ter resultados positivos, tais como, a qualidade do professor (alguns inexperientes poderiam ser contratados para suprir a demanda da abertura de novas salas de aula), relacionamento interpessoal dos alunos, composição da turma (composta somente por alunos com melhor desempenho ou com alunos com dificuldade de aprendizagem) e outras.

Garcia et al. (2016) analisaram o índice do IDEB dos municípios do ABC paulista, de modo comparativo, referente ao nível de ensino fundamental I e II relativos aos 5º e 9º anos do ensino fundamental nas disciplinas de Português e Matemática. Os resultados indicaram que nas séries iniciais há uma evolução gradual e contínua do desempenho escolar, enquanto que as séries finais do fundamental o desempenho aparece com um crescimento mínimo ou estagnado.

No que se referem à estrutura escolar, as condições de infraestrutura possuem pouca ou nenhuma influência sobre o desempenho de alunos. Contudo, essa variável “escola” é mais significativa em países em desenvolvimento do que em países desenvolvidos, como é o caso do Brasil, onde há uma grande variação de recursos empregados para a estrutura física escolar. Também a conservação do espaço da escola tem relação positiva com o desempenho médio das instituições de ensino (GOMES; REGIS, 2012).

Segundo Menezes e Oliveira (2008), o aumento da jornada de estudo deveria ser implantado no Brasil. Aumentá-la significa mais trabalho do conteúdo acadêmico básico, melhoras nas dificuldades de aprendizado, melhora do currículo, maior vínculo entre os próprios alunos, e ainda entre escola e aluno. Esses fatores, de forma associada, possivelmente teriam influências positivas no desempenho escolar (MENEZES; OLIVEIRA, 2008). O Programa Mais Educação, por exemplo, foi criado para instaurar melhorias na educação, propiciando a educação integral, de forma prioritária, nas escolas com pontuação baixa no IDEB. Assim, tem por foco aumentar os espaços e as oportunidades de aprendizagem (SILVA, 2012).

Alguns pesquisadores como Osti e Martinelli (2014) ressaltam a importância da relação professor-aluno quanto às variáveis da escola que afetam o desempenho escolar. Afirmam que, dependendo da forma como o adulto trata o aluno no ato de ensino-aprendizagem, este pode influenciar positivamente ou negativamente. Essa relação em sala de

aula pode afetar o vínculo com a aprendizagem por parte do aluno, conseqüentemente, seu desempenho. Nessa direção, Rutter et al. (1979, 2008) asseguram que quando o professor se mostra mais acessível, disposto a atender as demandas dos alunos, quando os acertos são mais valorizados que os erros, os alunos tendem a apresentar melhor desenvoltura acadêmica.

Para Menezes (2007), uma das variáveis mais aptas para verificar o desempenho escolar de um aluno e que causam mais impacto nesse contexto, são as características familiares e as do aluno. O suporte familiar e seu ambiente familiar tem interferência direta no desenvolvimento do indivíduo. A proteção oferecida pela família funciona como recursos para que a pessoa enfrente desafios (BAPTISTA, 2005). O aluno que tem a percepção da família como confiável, com ambiente que lhe propicie privacidade, liberdade e autonomia, tende a apresentar um melhor desempenho escolar na disciplina de português que foi a disciplina pesquisada (GUIDETTI; MARTINELLI, apud OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Segundo Requia (2015), a motivação tem grande importância no desempenho escolar do aluno, uma vez que predispõe o indivíduo a ação desejada, possibilitando a conquista do conhecimento. Assim, não haveria aprendizagem sem motivação. Ela pode ocorrer sem recursos, sem professores, porém sem motivação isso não é possível. A desmotivação compromete o processo de ensino-aprendizagem que só ocorre com qualidade quando a motivação precisa estar presente (COSTA, 2017).

As estratégias de aprendizagem, um dos temas desse estudo, é apontada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) como tendo relação com o bom desempenho acadêmico dos alunos. Isso ocorre porque os alunos que se utilizam delas se tornam mais autorregulados no ato de aprender. Teixeira e Alliprandini (2013) ressaltam que intervenção com alunos que apresentam baixo desempenho para que utilizem as estratégias de aprendizagem no processo de aprender, possibilitam um melhor desempenho acadêmico.

O desempenho escolar é comumente avaliado no ensino fundamental por meio de valores. Para isso os alunos realizam provas escritas, a fim de verificar o conteúdo aprendido, além de trabalhos, tarefas e outros. A estes são atribuídos valores que podem ser numéricos (0 à 10, 0 à 100), conceituais (A,B,C,D,E, apto, não apto e outros) e ainda de juízo (certo, errado, dentre outros). Os alunos recebem o valor máximo de sua atividade caso a desenvolvam totalmente correta e recebem parcialmente correto de acordo com o critério atribuído pelo professor. Usualmente é dado maior valor e ou importância às provas, ao fim de cada mês ou bimestre (MARIN, 2010).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2015) indica que o Brasil possui nível de desempenho escolar muito ruim quando comparado ao parâmetro mundial. As melhores escolas brasileiras não têm a mesma qualidade de ensino que o padrão de educação internacional. Considerando o quadro atual do Brasil, em relação ao desempenho escolar em escala mundial, compreende-se a importância de buscar compreender as relações existentes entre esse constructo e o suporte familiar oferecido aos alunos do ensino fundamental II, etapa escolar com porcentagem alta de alunos com baixo rendimento escolar e também de abandono. Para isso, buscou-se uma melhor compreensão a respeito do desempenho escolar no fundamental II, por meio de estudos que estejam relacionados a essa temática. Os mesmos serão apresentados na sequência.

#### 5.1 PESQUISAS SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

Ao realizar um levantamento de trabalhos científicos no portal de pesquisa: *Scielo* e Capes periódicos com as palavras-chave: desempenho escolar e ensino fundamental. Foi estipulado um recorte de um período de 10 anos, por meio das ferramentas de busca de cada portal (2007 a 2017). Foram encontrados 1549 trabalhos. A partir da leitura de seus resumos, 11 trabalhos foram selecionados, os quais relacionavam questões familiares às estratégias de aprendizagem e motivação.

Além desses, foram encontrados alguns estudos acerca de outras variáveis, podendo-se citar como exemplo: 1 estudo de desempenho escolar e inteligência (DIAS; SEABRA, 2017); 1 de desempenho escolar e políticas públicas (ALVES, 2008); 6 desempenho escolar e fatores emocionais, motivação e autoeficácia (MARTINELLI; GENARI, 2009; MUNIZ; NASCIMENTO, 2013; MARTINELLI, 2014; SILVA; et al, 2014; REQUIA; BATTISTELA, 2015; COSTA, 2017) 1 desempenho escolar e saúde (BORGES; SANTOS, 2016); 2 desempenho escolar e fatores sociais (MATURANO; PIZATO, 2015; BARTHOLOMEU; MONTIEL; SILVA, 2016) e 5 sobre desempenho escolar e fatores familiares (REZENDE; CANDIAN, 2012; GUIDETTI, 2013; SANTOS, 2013; NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, COSTA; et al, 2016), 2 a respeito do desempenho escolar relacionado a estratégias de aprendizagem (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; PRATES; LIMA; CIASCA, 2016), 3 desempenho escolar e fatores escolares (OSTI; MARTINELLI, 2014; PALERMO; SILVA; NOVELLINO, 2014; GOES; STEINER, 2016). Os estudos selecionados serão apresentados em ordem cronológica.

Alves (2008) objetivou investigar a associação das políticas públicas com o desempenho nas redes de ensino nas capitais brasileiras, referente ao rendimento de alunos do 4º ano do ensino fundamental. Os dados foram acessados por meio do Saeb e considerou o desempenho na disciplina de matemática de 131 escolas. Como resultado, obteve-se que a autonomia financeira, meritocracia de diretores, implementação de sistemas de avaliação e outros, estão relacionados ao bom rendimento escolar do aluno.

Martinelli e Genari (2009) tiveram por objetivo investigar relações entre desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental e suas orientações motivacionais. Para esse estudo participaram 150 alunos de uma escola pública do Estado de São Paulo, matriculados nos 3º e 4º anos do ensino fundamental. Foi utilizada aqui a Escala de Motivação Escolar Intrínseca e Extrínseca para alunos do ensino fundamental e também a Prova para a Avaliação do Desempenho Escolar. Como resultado, obteve-se que, quanto menor o desempenho escolar maior a motivação extrínseca, e ainda, quanto maior o desempenho escolar, maior a motivação intrínseca.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009) investigaram a validade de uma escala de estratégias de aprendizagem e a relação com o desempenho escolar. Para o estudo foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem com 815 crianças do ensino fundamental de escolas públicas e privadas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. No que se refere aos resultados, obteve-se que os alunos com melhores desempenhos nas disciplinas de Português e Matemática tiveram pontuação mais elevada na escala de estratégias de aprendizagem.

Rezende e Candian (2012) buscaram relacionar a participação da família na escola e o desempenho dos alunos. Para a coleta de dados realizaram análises de informações de uma avaliação desenvolvida em 2010, na rede municipal da Belo Horizonte – MG (Avalia-BH), realizada anualmente. Foram utilizados dados de 65 mil alunos dos 3º ao 9º anos do Ensino Fundamental de 165 escolas. Concluíram que o papel da família para o desenvolvimento do indivíduo na escola é de suma importância e que ela também é capaz de influenciar a família para desenvolver seu papel. Para o aluno, é melhor estudar em uma escola que abra espaço para a participação familiar.

Guidetti (2013) analisou possíveis diferenças entre a motivação e o suporte familiar, relacionado ao ano escolar, e também buscar relações entre a motivação escolar e o suporte familiar de crianças com diversos desempenhos em leitura, escritos e aritméticos. Participaram 617 alunos. Foram utilizados os instrumentos: Escala da Percepção Infantil dos Suportes do Ambiente Familiar – EPISAF, a Escala para Avaliação da Motivação Escolar – EAME–IJ e o Teste do Desempenho Escolar – TDE. Dentre os resultados obtidos descobriu-

se que a motivação intrínseca e extrínseca diminui conforme aumentam os anos escolares. Foram encontradas ainda relações entre as motivações e os fatores do teste de desempenho.

Muniz e Nascimento (2013) investigaram a relação da leitura de palavras, e um fator afetivo-emocional e o autoconceito, com o desempenho acadêmico, e também objetivaram verificar qual desses construtos tem maior peso na predição do desempenho escolar. Para obter os dados foi utilizado: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP, Escala de Autoconceito Infanto Juvenil-EAC-IJ e as notas finais do desempenho acadêmico geral nas disciplinas de português e de matemática. Participaram 177 alunos do ensino fundamental I dos 2º, 3º, 4º e 5º anos. Como resultado tiveram que nos 2º e 3º anos, a leitura de palavras é o melhor preditor do desempenho para os alunos, enquanto que nos 5º anos é o autoconceito social que funciona como tal.

Santos (2013) objetivou descrever a relação família-escola e como as famílias dos alunos participam da aprendizagem dos mesmos. Foi realizado um estudo comparativo entre duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro: uma com resultados acima da média municipal na Prova Brasil de 2005 e 2007 e outra com desempenho abaixo dessa média. Os dados de 249 alunos foram utilizados como amostra (dados coletados a partir dos questionários aplicados em 2009 para pais, alunos e professores; relatórios de registro de campo; entrevistas com equipe de direção e coordenação pedagógica, e relatórios de visitas às escolas). Os alunos participantes eram do 9º ano. Como resultado obteve-se que as famílias da escola com melhor desempenho demonstram se empenhar mais na escolarização dos filhos, se fazendo mais presente no cotidiano escolar dos filhos.

Martinelli (2014) avaliou a motivação e o desempenho em leitura, escrita e aritmética, e, também investigar a relação entre essas variáveis. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação da Motivação Escolar - EAME-IJ e o Teste de Desempenho Escolar - TDE. A amostra de participantes foi de 127 alunos de uma escola pública do interior de São Paulo dos 3º, 4º e 5º anos. Os resultados mostraram que há relação entre o desempenho escolar geral e as motivações intrínsecas e extrínsecas. Também houve relações entre o desempenho em escrita e as duas motivações.

Osti e Martinelli (2014) investigaram o desempenho escolar relacionado ao sexo e a percepção dos alunos quanto a expectativas de seu professor. Para esse estudo, participaram 120 alunos dos 5º anos do ensino fundamental de escolas públicas da região de Campinas, sendo 60 deles com desempenho satisfatório e outros 60 insatisfatório. Para essa pesquisa, foi utilizada uma escala de percepção dos alunos sobre as expectativas dos professores e para averiguar o desempenho escolar, para isso foi usada a definição feita pelo professor sobre o

aluno. Os resultados indicaram diferenças significativas entre o sexo dos alunos com desempenho insatisfatório. Não se verificaram diferenças significantes de acordo com o sexo do grupo com desempenho escolar satisfatório.

Palermo, Silva e Novellino (2014) tiveram por objetivo compreender os fatores que podem influenciar o desempenho escolar dos alunos dos 5º anos do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. Para obtenção de dados nesse estudo, foram utilizadas as pontuações dos mais de 60.000 alunos do 5º ano em um teste de matemática, com ênfase em resolução de problemas contidos na Prova Brasil aplicada em 2007. Como resultado, observou-se que os fatores mais influenciadores são aqueles relacionados ao aluno, suas características intrínsecas e o contexto familiar, sem descartar a importância da escola.

Silva et al. (2014) objetivaram investigar: a associação entre senso de autoeficácia e desempenho escolar, as dificuldades de aprendizagem, gênero e idade de alunos do ensino fundamental I. Foram utilizados para a pesquisa: Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Roteiro de Avaliação do Senso de Autoeficácia (RASAE). Para esse estudo participaram 406 alunos de uma escola da região metropolitana de Florianópolis/SC. Os resultados indicaram uma associação significativa entre autoeficácia e desempenho escolar, sendo que os alunos com melhor desempenho escolar apresentavam maior autoeficácia. Crianças com idades diferentes apresentaram níveis parecidos de autoeficácia.

Nogueira, Resende e Viana (2015) tiveram como objetivo ter uma melhor compreensão da influência da família no desempenho escolar dos filhos. Para esse estudo, foram feitas análises de 33 entrevistas realizadas com famílias de alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública da cidade de Belo Horizonte- MG. Também foram considerados os piores e melhores resultados obtidos na Prova Brasil. Como resultado, concluíram que famílias de alunos com melhor desempenho apresentavam situação mais favorável em relação àqueles com pior desempenho (socioeconômica, demográfica e comportamental). Também evidenciaram que as condições objetivas sobre os processos de escolarização têm grande peso no rendimento escolar.

O estudo de Maturano e Pizato (2015) objetivou testar um modelo para predição de desempenho escolar nos 5º anos do ensino fundamental, utilizando informações como: habilidades acadêmicas e sociais, problemas de comportamento, percepção de estressores escolares no 3º ano e tempo de exposição à educação infantil. Foram utilizados os instrumentos: Critério de Classificação Econômica Brasil, Inventário de Estressores Escolares e Avaliação Coletiva de Desempenho e Teste de Desempenho Escolar, Social Skills Rating

System – SSRS. Para esse estudo participaram 248 alunos de quatro escolas públicas. Como resultado, detectaram um melhor rendimento escolar nas meninas. Também foram confirmadas algumas hipóteses, tais como habilidades sociais predizem melhor desempenho e percepção de estressores estão relacionados ao baixo desempenho.

Requia e Battistela (2015) analisaram a motivação no contexto da aprendizagem escolar buscando uma possível relação entre ela (intrínseca ou extrínseca) e o desempenho escolar. O instrumento utilizado foi à escala adaptada de Martinelli (2010). Participaram do estudo 91 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Maria – RS. Os resultados obtidos foram aqueles intrinsecamente motivados são os que apresentam melhor desempenho. E os alunos com pior desempenho apresentam motivação extrínseca.

Bartholomeu, Montiel e Silva (2016) verificaram a relação das habilidades sociais e desempenho escolar em diferentes anos escolares considerando o gênero. Para esse estudo foram utilizados: o Teste de Habilidades Sociais para crianças em situação escolar e o Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática. Participaram dessa pesquisa 196 alunos do ensino fundamental de duas escolas do interior do estado de São Paulo. Como resultado, apresentam que as habilidades sociais aumentam nos anos escolares mais avançados, e que estas demonstram facilitar o desempenho escolar.

Borges e Santos (2016) verificaram a relação entre sintomas de depressão e desempenho escolar. Para coletar os dados foram utilizados o Inventário de Depressão Infantil – CDI, Cloze e a Escala de Evolução da Escrita (EAVE). A amostra do estudo foi de 164 alunos. Como resultado, obteve-se uma correlação negativa entre os constructos, ou seja, os alunos com mais sintomas de depressão apresentaram pior desempenho na compreensão de leitura e na escrita. Não foram encontradas relações significativas quanto à idade e ao sexo.

Costa et al. (2016) tiveram por objetivo avaliar a relação entre suporte familiar, e leitura e escrita. Para isso, utilizou-se do Inventário de Percepção de Suporte Familiar e Teste de Desempenho de Escrita, Leitura e Matemática para o ensino fundamental. Participaram 102 alunos entre 8 e 10 anos do ensino fundamental de uma escola de um município do estado do Maranhão. Como resultados, encontraram relações significativas entre o desempenho em português, a autonomia familiar e a adaptação familiar.

Goes e Steiner (2016) objetivaram classificar o desempenho de instituições de ensino, comparando-as, baseado em notas contidas na Prova Brasil. Utilizaram-se as bases de dados educacionais, referente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 17 escolas públicas do município de Araucária-PR. Como resultado foi possível verificar o

desempenho dos alunos nos anos iniciais e finais do ensino fundamental dessas escolas, e a partir disso, classificá-las a fim de que seus respectivos diretores invistam nas necessidades de cada uma.

Prates, Lima e Ciasca (2016) avaliaram o repertório de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos no ensino fundamental I. Os instrumentos utilizados para essa pesquisa foram a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental - EAVAP-EF e o Teste de Desempenho Escolar - TDE. A amostra de participantes foi de 50 alunos sem queixas de dificuldades de aprendizagem, dos 2º anos de escolas públicas. Como resultado obtiveram que os escores da EAVAP-EF puderam prever o desempenho dos alunos no TDE em aritmética, leitura e no total.

Costa (2017) objetivou buscar a correlação entre a motivação e o desempenho escolar para contribuir com os professores. Foram utilizados a Escala para Avaliação da Motivação Escolar Infanto-juvenil - EAME-IJ e o Teste de Desempenho Escolar – TDE. Participaram da pesquisa 88 alunos do quinto ano de uma escola municipal de Minas Gerais. Como resultado obteve-se que existe correlação entre a motivação extrínseca e todos os subtestes do TDE. Houve baixa correlação entre motivação intrínseca e TDE de leitura. Não foi encontrada correlação entre motivação intrínseca com os demais subtestes do TDE.

Dias e Seabra (2017) investigaram em seu estudo a relação entre desempenho escolar e inteligência, linguagem e funções executivas, e também buscaram modelos explicativos do desempenho escolar. Utilizaram-se notas bimestrais dos participantes ao término do ano letivo. Participaram dessa pesquisa 87 alunos dos 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo. Como resultado, encontraram relações entre o desempenho escolar e a consciência fonológica, vocabulário, flexibilidade e memória de trabalho.

Exposta a relevância do suporte familiar para a educação, bem como suas relações com o uso de estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e desempenho escolar, justifica-se a importância desse estudo. Na seção seguinte serão apresentados os objetivos e a metodologia utilizada, na qual são caracterizados os participantes, instrumentos utilizados e procedimentos adotados a fim de que os pormenores da pesquisa sejam discutidos.

## **6 OBJETIVOS**

- Analisar e buscar possíveis diferenças, entre anos escolares, entre o suporte familiar, as estratégias de aprendizagem, a motivação para aprender e o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental II.
- Investigar a correlação entre suporte familiar com estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e desempenho escolar.

## 7 MÉTODO

### 7.1 PARTICIPANTES

Participaram dessa pesquisa 355 alunos dos 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental II de um Colégio Estadual da cidade de Londrina – PR. A idade média dos alunos foi de 12 anos e seis meses ( $DP=1,2$ ). A idade mínima foi de 10 anos e a idade máxima de 16 anos. O sexo masculino representou 39% ( $n=139$ ) da amostra e o sexo feminino representou 60% ( $n=213$ ). E três participantes não responderam.

No que se refere ao ano escolar, o 6º ano representou 25,6% ( $n=91$ ) da amostra, o 7º representou 34,6% ( $n=123$ ), o 8º ano retratou 25,1% ( $n=89$ ) e o 9º ano 14,6% ( $n=52$ ).

### 7.2 INSTRUMENTOS

Para essa pesquisa, foram utilizados três instrumentos. Um deles foi o Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) elaborado por Baptista (2005), também foi aplicado. Esse inventário tem seus itens fundamentados em diversos instrumentos nacionais e internacionais e é composto por 42 afirmações relacionadas a situações familiares, em que o sujeito deve marcar a frequência com que cada uma delas acontece em sua família. Os itens são distribuídos em 3 subescalas, quais sejam: Afetivo-consistente (itens: 2, 3, 4, 5, 9, 11, 15, 17, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 41 e 42). Exemplo: “Há regras sobre diversas situações em minha família”; Adaptação, na qual as questões têm pontuação invertida (itens: 1, 6, 7, 8, 13, 16, 20, 21, 27, 32, 33, 36 e 39). Exemplo: “Eu sinto raiva da minha família”; e autonomia (itens: 10,12, 14, 18, 19, 34, 38 e 40). Exemplo: “Meus familiares me deixam sair tanto quanto quero”.

A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – EAVAP – E, é composta de 31 itens, os quais são respondidos pelos participantes numa escala Likert de 3 pontos (sempre, as vezes, nunca), sendo a resposta “sempre” com valor de 2 pontos, “às vezes” com valor 1 e “nunca” com valor 0. Tais itens são distribuídos em três fatores: Fator 1: ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, para os quais a pontuação é invertida (itens: 3, 7, 8,12,15,19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30). Um exemplo de questão para esse fator é “Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”? Os itens (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20) são correspondentes ao Fator 2: estratégias

cognitivas. Um exemplo de questão para esse fator é: “Você costuma grifar as partes mais importantes do texto”? O fator 3: estratégias metacognitivas (itens: 6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31). Um exemplo de questão desse fator é: “Quando você recebe a nota de uma prova, costuma verificar o que errou”?

Outro instrumento utilizado foi o *Continuum* Infantil (ANEXO 1) foi elaborado por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), com base no pressuposto cognitivo da Teoria do Processamento da Informação. Nesse instrumento, a escala foi apresentada com o desenho de figuras geométricas de tamanhos crescentes, seguidas dos números de 1 a 5, conforme sugestão de Lepper et al. (2005), com o objetivo de facilitar a compreensão das crianças. É constituída por 25 itens, construídos a partir da Teoria da Autodeterminação, os mesmos tratam a respeito dos motivos que levam o aluno a ir para a escola e estão subdivididos em 5 subescalas, sendo essas: desmotivação (itens: 1, 2, 8, 10 e 17). Exemplo: “Tenho preguiça de vir a escola”; motivação extrínseca por regulação externa (itens: 7, 9, 12, 14 e 23). Exemplo: “Venho à escola para não ficar em casa”; motivação extrínseca por regulação introjetada (itens: 3, 4, 6, 11 e 24). Exemplo; “Venho à escola porque meus pais ficam alegres”; motivação extrínseca por regulação identificada (itens: 13, 16, 19, 20 e 21). Exemplo: “Venho à escola porque é aqui que se aprende” e motivação Intrínseca (itens: 5, 15, 18, 22 e 25). Exemplo:” Venho porque gosto de vir à escola”.

As médias escolares foram requisitadas junto a secretaria da instituição, com a autorização da mesma. Assim, as médias das disciplinas de Português e Matemática foram acessadas, as quais equivaliam à 3 bimestres do ano de 2017 do 6º ao 9º anos e apresentavam variação de 0 a 100 pontos em cada disciplina.

### 7.3.PROCEDIMENTO

Essa pesquisa foi respaldada na Resolução 466/2012 e em seus complementos do Conselho Nacional de Saúde. Ou seja, todos os procedimentos éticos foram adotados. Foi realizado um primeiro contato com a instituição de ensino e após a autorização da mesma como co-participante (ANEXO 2), o projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa - CEP da Universidade Estadual de Londrina – UEL e o mesmo foi aprovado (ANEXO 3). Após parecer do comitê de ética autorizando o início da coleta de dados a mesma foi efetivada.

Antes da coleta de dados, cada participante da pesquisa recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 4) para que fosse levado a um adulto

responsável. Após o recebimento dos termos assinados por pais ou adulto responsável e pelas crianças com mais de 12 anos de idade, a coleta foi iniciada.

A coleta de dados foi realizada de forma coletiva em sala de aula em dia e horário agendado pela instituição. Foi utilizado em média uma aula para cada turma responder aos três instrumentos de coleta. Com todos os anos foi realizado o passo a passo do preenchimento do cabeçalho de cada instrumento, bem como as instruções para a realização dos mesmos. Para os alunos dos 6º anos, foram lidas as questões dos mesmos, uma a uma, a fim de que os participantes conseguissem compreender melhor, uma vez que sentiram dificuldades para obter compreensão sozinhos. A pesquisadora solicitou em todas as turmas que se houvesse dúvidas, era necessário levantar a mão e perguntar para que a mesma se dirigisse até a carteira do aluno e o ajudasse. Para esse estudo adotou-se o método de pesquisa descritiva, com delineamentos de levantamento e correlacional.

## 8 RESULTADOS

Os dados obtidos por meio da coleta foram organizados em planilha e submetidos à estatística descritiva, a fim de atender aos objetivos estabelecidos. Para atender ao primeiro objetivo específico, qual seja, analisar o suporte familiar, as estratégias de aprendizagem, a motivação para aprender e o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental II, recorreu-se à estatística descritiva.

No que se refere à análise dos dados oriundos do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF), a Tabela 1 foi estruturada. Essa apresenta os resultados referentes as subescalas e também o total no referido inventário. A maior média de pontuação ocorreu na subescala adaptação, tendo em vista a verificação de pontuação.

**Tabela 1** – Resultados obtidos do Inventário de Percepção e Suporte Familiar.

| Fatores do Inventário | Varição dos pontos | <i>M</i><br>PR | <i>DP</i>   | Pontuação máxima | Pontuação mínima |
|-----------------------|--------------------|----------------|-------------|------------------|------------------|
| Afetivo-Consistente   | 0 - 42             | 26,2           | 7,5         | 42               | 6                |
| Adaptação             | 0 - 26             | 18,8           | 4,7         | 26               | 4                |
| Autonomia             | 0 - 16             | 8,9            | 2,9         | 16               | 0                |
| <b>Total</b>          | <b>0 - 84</b>      | <b>54,2</b>    | <b>12,2</b> | <b>80</b>        | <b>20</b>        |

Uma outra análise comparativa desses resultados foi feita mediante a média obtida pela amostra normativa do manual do instrumento. Cabe esclarecer que foi empregada a tabela 15 do manual, no qual, consta os dados de uma amostra geral cuja a idade variou de 11 a 57 anos, não se referindo a uma amostra de escolares. Portanto, pelo resultado da média da amostra do Paraná, os alunos se saíram melhor em comparação a amostra normativa do manual (amostra geral).

A partir dos dados analisados referentes a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), foi constituída a Tabela 2. Essa apresenta os resultados das subescalas desse instrumento e também o total na referida escala. A maior pontuação foi na subescala estratégias metacognitivas, considerando a variação da pontuação.

**Tabela 2** – Resultados oriundos da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental.

| Fatores do Inventário     | Variação dos pontos | <i>M</i>    | <i>DP</i>  | Pontuação máxima | Pontuação mínima |
|---------------------------|---------------------|-------------|------------|------------------|------------------|
| Ausência de EA Meta Disf. | 0 - 26              | 12,8        | 5,3        | 26               | 1,0              |
| EA Cognitivas             | 0 - 22              | 8,3         | 4,5        | 20               | 0                |
| EA Metacognitiva          | 0 - 14              | 9,9         | 2,2        | 14               | 3,0              |
| <b>Total</b>              | <b>0 - 62</b>       | <b>31,1</b> | <b>9,1</b> | <b>58</b>        | <b>8</b>         |

A partir dos dados oriundos do instrumento Questionário *Continuum* Infantil, a Tabela 3 foi estruturada. Essa apresenta as pontuações dos participantes nas subescalas desse instrumento.

**Tabela 3** – Resultados obtidos do Questionário *Continuum* Infantil.

| Fatores do Inventário | Variação dos pontos | <i>M</i> | <i>DP</i> | Pontuação máxima | Pontuação mínima |
|-----------------------|---------------------|----------|-----------|------------------|------------------|
| Desmotivação          | 0 – 25              | 11,8     | 4,8       | 25               | 5,0              |
| Reg.Externa           | 0 – 25              | 13,1     | 4,5       | 25               | 5,0              |
| Reg.Introjetada       | 0 - 25              | 14,6     | 5,3       | 25               | 5,0              |
| Reg.Identificada      | 0 - 25              | 21,5     | 3,9       | 25               | 5,0              |
| Intrínseca            | 0 - 25              | 17,3     | 5,0       | 25               | 5,0              |

Tendo em vista que o instrumento *Continuum* infantil possui exatamente a mesma quantidade de itens em cada subescala, não foi realizada a ponderação em termos percentuais. Por isso, a média deve ser considerada de forma direta.

Quanto ao desempenho escolar geral dos alunos participantes, os dados podem ser vistos na Tabela 4. A mesma apresenta os dados da variação da pontuação dos alunos no que tange a média escolar nas disciplinas de Português e Matemática, de 0 a 100 pontos cada.

**Tabela 4** – Nota das médias escolares de Português e Matemática

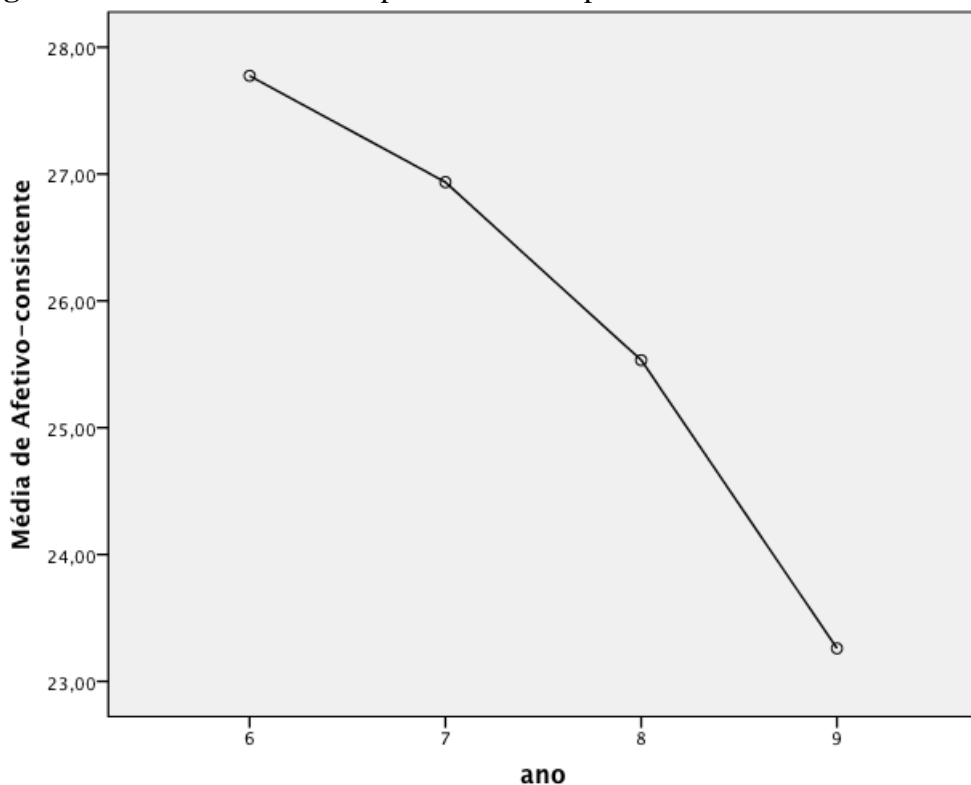
| Nota Média | Variação dos pontos | <i>M</i> | <i>DP</i> | Pontuação máxima | Pontuação mínima |
|------------|---------------------|----------|-----------|------------------|------------------|
| Português  | 0 – 100             | 68,9     | 14,1      | 100              | 23               |
| Matemática | 0 – 100             | 64,8     | 17,8      | 100              | 17               |

Do mesmo modo, como as médias escolares possuem exatamente a mesma quantidade de pontos para cada disciplina, não foi realizada a ponderação em termos percentuais. Por isso, a média deve ser considerada de forma direta.

A fim de atender a segunda parte do primeiro objetivo específico, qual seja, avaliar eventuais diferenças encontradas nos construtos aqui analisados considerando o ano escolar, recorreu-se à Análise de Variância – ANOVA e ao teste *Post-Hoc* de *Tuckey*. Inicialmente levantou-se diferenças por ano escolar em razão da pontuação dos participantes no Inventário de Percepção de Suporte Familiar.

A ANOVA indicou diferença estatisticamente significativa nos anos escolares para a subescala afetivo-consistente, considerando  $F(3,352)=4,394$ ,  $p=0,005$ ; No que tange o teste *Post-Hoc* de *Tuckey*, tal diferença ocorreu entre os alunos dos 6º( $M=27,7$ ) e 9º( $M=23,2$ ) anos ( $p=0,005$ ), e também entre os alunos dos 7º( $M=26,0$ ) e 9º anos ( $p=0,020$ ). A Figura 1 apresenta a distribuição dos valores das médias dos participantes, por ano escolar, na subescala afetivo-consistente do Inventário de Percepção e Suporte Familiar.

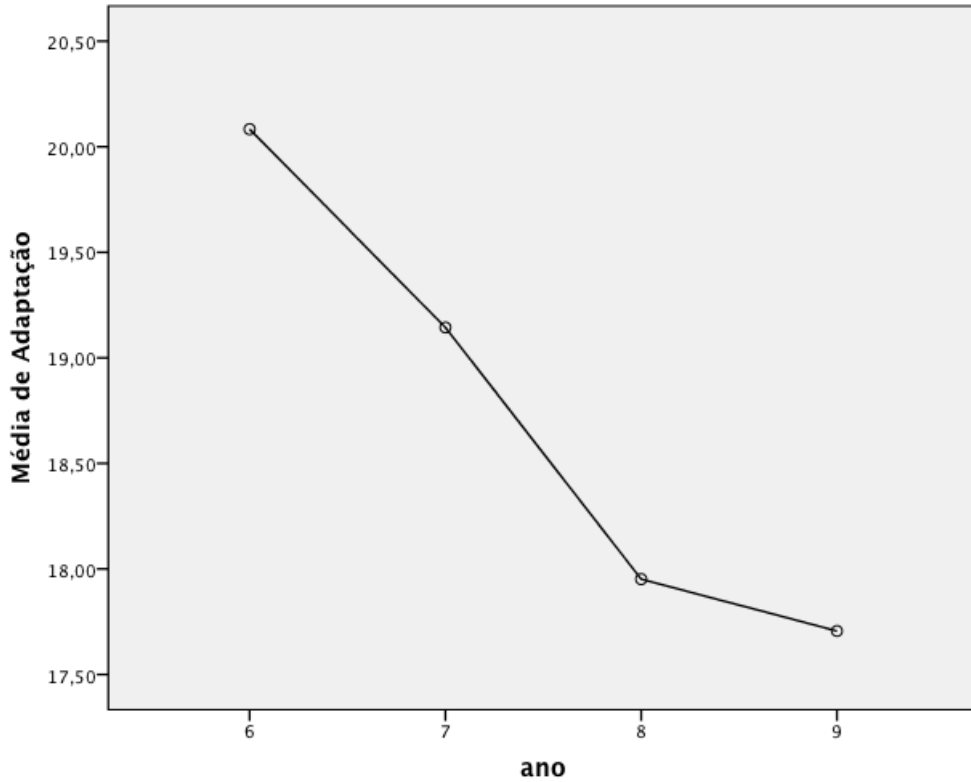
**Figura 1** – Valores das medias por ano escolar para escala Afetivo-Consistente.



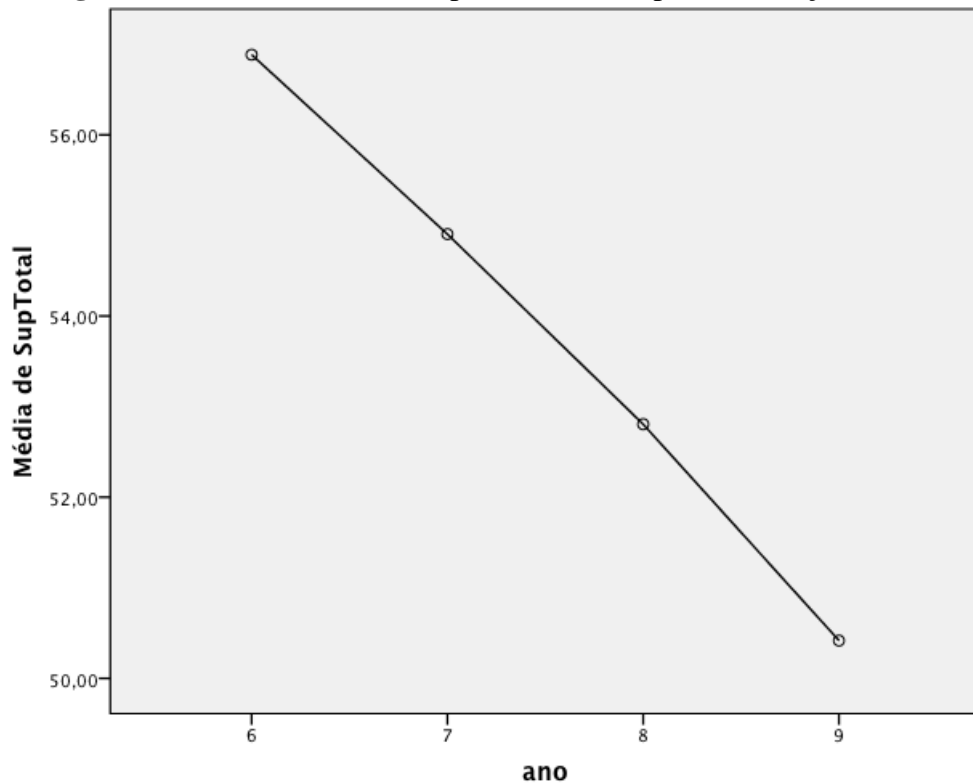
Por meio da ANOVA também foi possível constatar diferença estatisticamente significativa entre os anos escolares para a subescala adaptação, sendo  $F(3,352)=4,066$ ,  $p=0,007$ . No que tange o teste *Post-Hoc* de *Tuckey*, a diferença nessa subescala foi apresentada entre os alunos dos 6º( $M=20,0$ ) e 8º( $M=17,9$ ) anos e também entre 6º e 9º( $M=17,7$ ) anos ( $p=0,20$ ), também houve diferença entre os alunos do 7º( $M=26,0$ ) e 9º anos

( $p=0,25$ ). A Figura 2 apresenta a distribuição dos valores das médias dos participantes, por ano escolar, na subescala adaptação do Inventário de Percepção e Suporte Familiar.

**Figura 2** – Valores das medias por ano escolar para escala Adaptação.

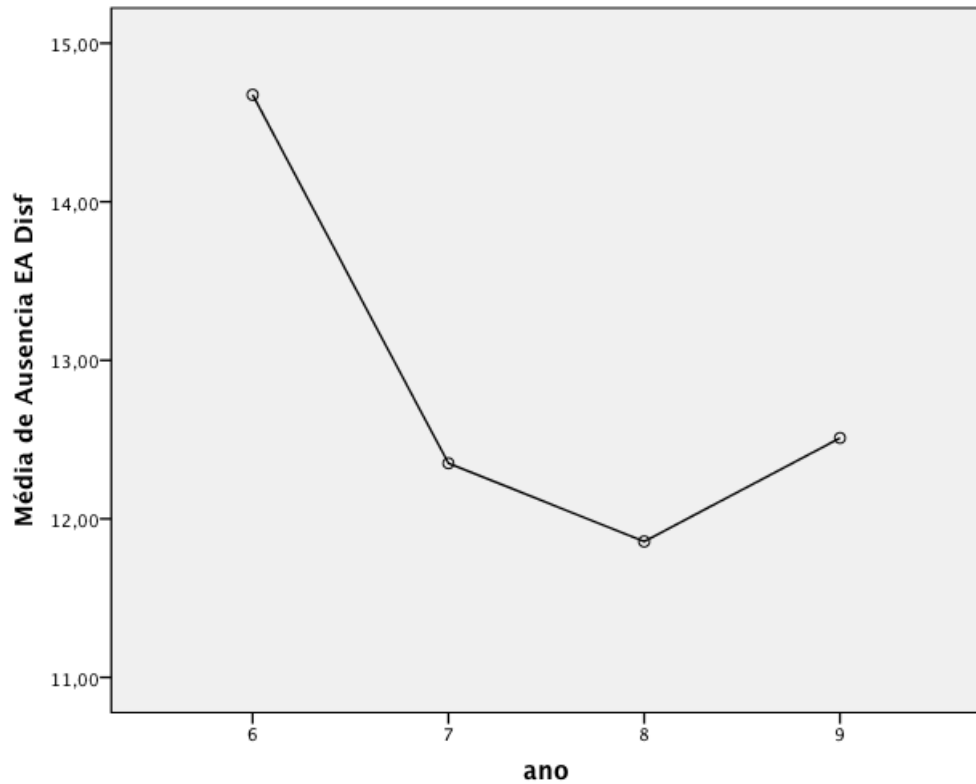


Também foi possível indentificar diferença estatisticamente significativa no valor Total que, segundo a ANOVA, possui  $F(3,352)= 3,296$ ,  $p=0,021$ . No que diz respeito ao teste *Post-Hoc* de *Tuckey*, a diferença no Total estava presente entre os alunos dos 6º( $M=20,0$ ) e 9º ( $M=17,7$ ) anos ( $p=0,020$ ). A Figura 3 apresenta os valores das médias por ano na pontuação Total.

**Figura 3** – Valores das medias por ano escolar para Pontuação Total.

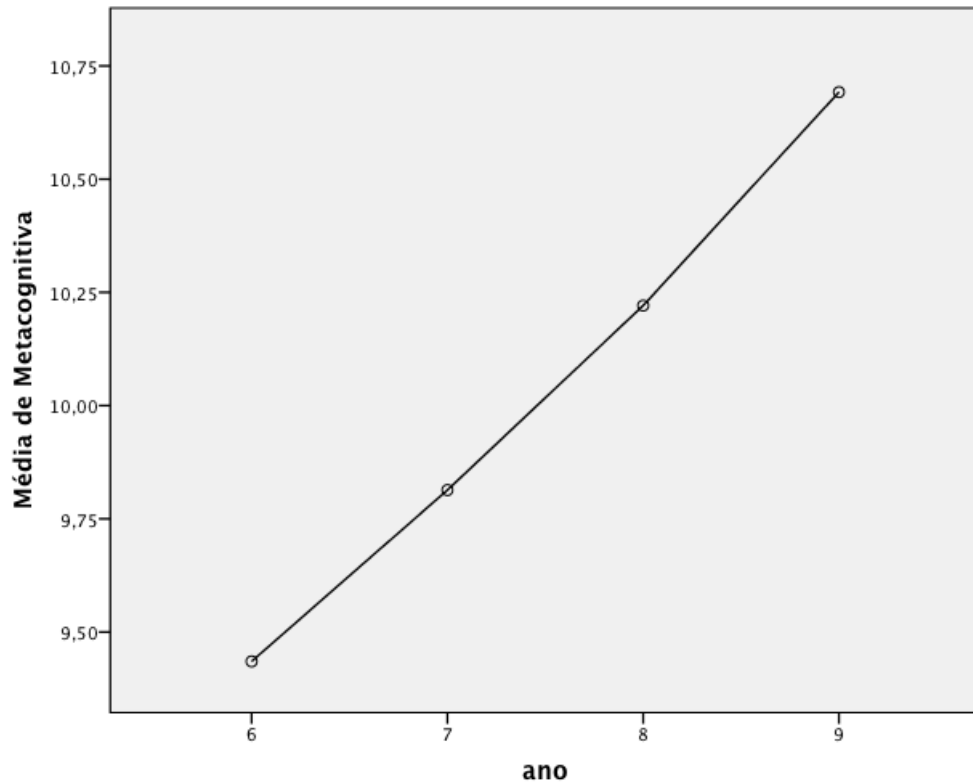
Também foram levantadas as diferenças por ano escolar em razão da pontuação dos participantes na Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem. Por meio da ANOVA foi possível constatar diferença estatisticamente significativa nos anos escolares para a subescala ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, sendo  $F(3,352)=4,559$ ,  $p=0,004$ . No que tange o teste *Post-Hoc* de *Tuckey* a diferença nessa subescala ocorreu entre os alunos dos 6º( $M=14,6$ ) e 7º( $M=12,3$ ) anos, ( $p=0,014$ ) e também entre 6º e 8º( $M=11,8$ )anos, ( $p=0,004$ ). A Figura 4 se refere aos valores das médias por ano escolar para subescala ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais.

**Figura 4** – Valores das medias por ano escolar para subescala Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais.



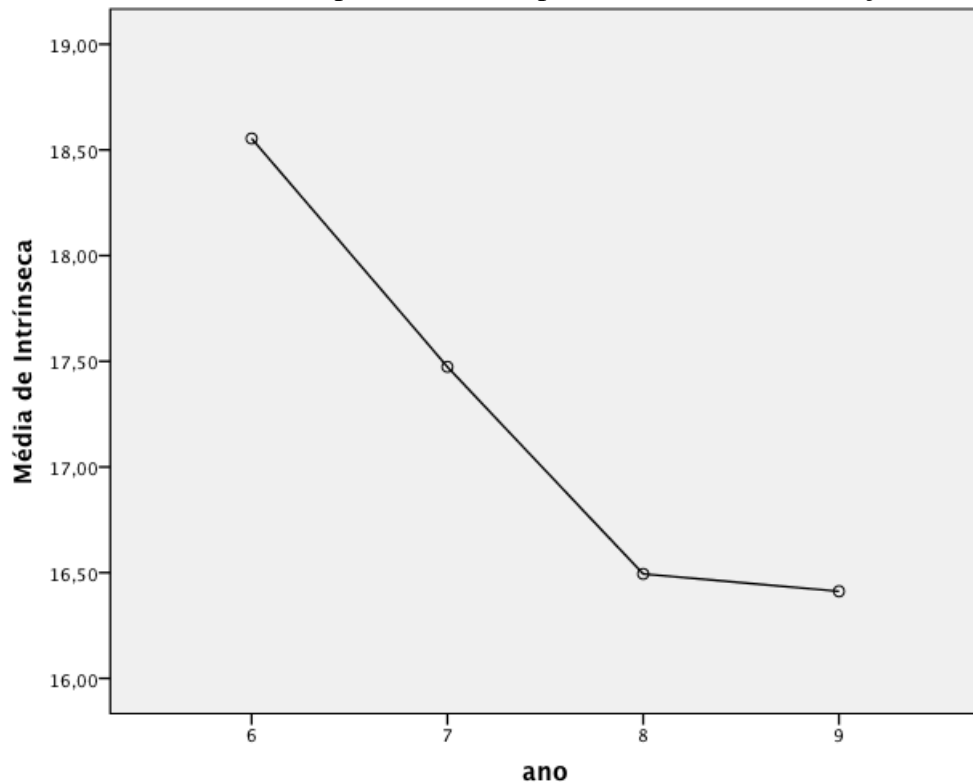
Também constatou-se pelo ANOVA diferença estatisticamente significativa nos anos escolares para a subescala estratégias metacognitivas, sendo  $F(3,352)=3,905$ ,  $p=0,009$ . No que diz respeito ao teste *Post-Hoc* de *Tuckey*, tal diferença estava entre os alunos dos 6º( $M=9,4$ ) e 9º( $M=10,6$ ) anos, ( $p=0,09$ ). A Figura 5 apresenta os valores das médias por ano escolar para subescala estratégias de aprendizagem metacognitivas.

**Figura 5** – Valores das medias por ano escolar para subescala Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas.



No que se refere ao questionário *Continuum* Infantil, a ANOVA aponta diferença estatisticamente significativa nos anos escolares para a subescala motivação intrínseca, sendo  $F(3,352)=3,112$ ,  $p=0,027$ . No teste *Post-Hoc* de *Tuckey* essa subescala apresentou diferença entre os alunos dos 6º ( $M=18,5$ ) e 8º ( $M=16,4$ ) anos, ( $p=0,037$ ). A Figura 6 contém os valores das médias por ano escolar para subescala de motivação intrínseca.

**Figura 6** – Valores das médias por ano escolar para subescala de Motivação Intrínseca.



No que se refere ao desempenho escolar dos alunos participantes, a ANOVA aponta que não houve diferença significativa nos anos escolares para a disciplina de Português, sendo  $F(3,346)=1,480$ ,  $p=0,222$ . Porém, o teste *Post-Hoc* de *Tuckey* apontou diferença estatisticamente significativa nos anos escolares para a disciplina de Matemática, sendo  $F(3,349)=5,082$ ,  $p=0,002$ . Houve indícios de diferenças entre os alunos do 6º ( $M=69,7$ ) e 8º ( $M=61,3$ ) anos, ( $p=0,005$ ). E diferença entre os alunos do 6º e 9º ( $M=59,6$ ) anos, ( $p=0,007$ ).

Por fim, para se buscar alcançar o último objetivo, qual seja, investigar a correlação entre suporte familiar e estratégias de aprendizagem; suporte familiar e motivação para aprender e suporte familiar e desempenho escolar, foram feitas duas análises. Na primeira recorreu-se a correlação (simples) de *Pearson* e na segunda à regressão linear simples. A Tabela 5 apresenta os dados inerentes aos coeficientes de correlação entre a pontuação no Inventário de Percepção de Suporte Familiar e Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental e a Tabela 6 apresenta os dados correspondentes à pontuação Inventário de Percepção de Suporte Familiar e o questionário *Continuum* Infantil. Não foi encontrada relação entre desempenho escolar em Português e Matemática e as variáveis do suporte familiar.

**Tabela 5** – Dados dos coeficientes de correlação do IPSF e EAVAP-EF

| Inventário IPSF | Aus.E.A.MetaDisf | E.A.Cog.        | E.A.Meta    | Total           |
|-----------------|------------------|-----------------|-------------|-----------------|
| Afetivo-Consist | $r=0,348^{***}$  | $r=0,384^{***}$ | $r=0,165^*$ | $r=0,447^{***}$ |
| Adaptação       | $r=0,432^{***}$  | $r=0,224^{**}$  | $r=0,373^*$ | $r=0,393^{**}$  |
| Autonomia       | $r=0,225$        | $r=0,416^{**}$  | $r=0,141^*$ | $r=0,109$       |
| <b>Total</b>    | $r=0,395^{***}$  | $r=0,345^{**}$  | $r=0,159^*$ | $r=0,460^{***}$ |

Nível de significância  $^*=0,050$ ;  $^{**}=0,01$ ;  $^{***}=0,001$

**Tabela 6** – Dados dos coeficientes de correlação IPSF e *Continuum* Infantil

| Inventário IPSF | Desmotiv.        | Mot.R. Ext.     | Mot.R.E. Intoj. | Mot.R.E. Identif. | Mot. Intr.     |
|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Afetivo-Consist | $r=-0,379^{**}$  | $r=-0,321^{**}$ | $r=-0,226^{**}$ | $r=0,262^{**}$    | $r=0,351^{**}$ |
| Adaptação       | $r=-0,388^{***}$ | $r=-0,303^{**}$ | $r=-0,279^{**}$ | $r=0,251^{**}$    | $r=0,294^{**}$ |
| Autonomia       | $r=-0,091$       | $r=0,367^{**}$  | $r=-0,110^*$    | $r=0,395^{**}$    | $r=0,113^*$    |

Nível de significância  $^*=0,050$ ;  $^{**}=0,01$ ;  $^{***}=0,001$

No que tange a regressão linear, a Tabela 7 apresenta os dados inerentes a análise de regressão linear entre a pontuação total no IPSF e subescalas da EAVAP – EF que apresentaram correlação significativa. Já no caso da Tabela 8 podem ser vistos os dados correspondentes à análise de regressão linear entre subescala afetivo-consistente do Inventário de Percepção de Suporte Familiar e as subescalas da Escala de Estratégias de Aprendizagem. Ainda por meio da análise de regressão linear na Tabela 9 são apresentados os dados inerentes a subescala adaptação do Inventário de Percepção de Suporte Familiar e subescalas da Escala da Escala de Estratégias de Aprendizagem.

**Tabela 7** – Dados da regressão linear para Estratégias de Aprendizagem Total e Suporte Familiar

| Variáveis Independente | R     | R <sup>2</sup> ajustado | F                 | Beta <sub>z</sub> | t     | Sig   |
|------------------------|-------|-------------------------|-------------------|-------------------|-------|-------|
| Afetivo- Cons          | 0,447 | 0,197                   | $F(1,286)=71,139$ | 0,447             | 8,434 | 0,001 |
| Adaptação              | 0,393 | 0,152                   | $F(1,297)=54,305$ | 0,393             | 7,369 | 0,001 |
| Suporte Total          | 0,460 | 0,208                   | $F(1,270)=72,275$ | 0,460             | 8,501 | 0,001 |

**Tabela 8** – Dados da regressão linear para subescala Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais e Suporte Familiar.

| <i>Variáveis Independente</i> | <i>R</i> | <i>R<sup>2</sup>ajustado</i> | <i>F</i>          | <i>Beta<sub>z</sub></i> | <i>t</i> | <i>Sig</i> |
|-------------------------------|----------|------------------------------|-------------------|-------------------------|----------|------------|
| Afetivo-Cons.                 | 0,348    | 0,118                        | $F(1,299)=40,942$ | 0,348                   | 6,399    | 0,001      |
| Adaptação                     | 0,432    | 0,184                        | $F(1,313)=71,626$ | 0,432                   | 8,463    | 0,001      |
| Suporte Total                 | 0,395    | 0,153                        | $F(1,284)=52,401$ | 0,395                   | 7,239    | 0,001      |

**Tabela 9** – Dados da regressão linear para subescala Estratégias Cognitivas e Suporte Familiar.

| <i>Variáveis Independente</i> | <i>R</i> | <i>R<sup>2</sup>ajustado</i> | <i>F</i>          | <i>Beta<sub>z</sub></i> | <i>t</i> | <i>Sig</i> |
|-------------------------------|----------|------------------------------|-------------------|-------------------------|----------|------------|
| Afetivo-Cons.                 | 0,384    | 0,145                        | $F(1,302)=52,136$ | 0,384                   | 7,221    | 0,001      |
| Suporte Total                 | 0,345    | 0,116                        | $F(1,287)=38,538$ | 0,345                   | 6,208    | 0,001      |

A partir da análise dos dados da regressão linear para suporte familiar e subescalas do instrumento *Continuum* Infantil, a Tabela 10 foi estruturada. No que se refere à análise de regressão linear entre subescala afetivo-consistente do IPSF e subescalas do *Continuum* Infantil, os dados obtidos podem ser vistos na Tabela 11. E por fim, a Tabela 12 apresenta os dados obtidos a partir da regressão linear para a subescala adaptação e as subescalas do *Continuum* Infantil.

**Tabela 10** – Dados da regressão linear para Motivação Intrínseca e Suporte Familiar.

| <i>Variáveis Independente</i> | <i>R</i> | <i>R<sup>2</sup>ajustado</i> | <i>F</i>          | <i>Beta<sub>z</sub></i> | <i>t</i> | <i>Sig</i> |
|-------------------------------|----------|------------------------------|-------------------|-------------------------|----------|------------|
| Afetivo-Cons.                 | 0,351    | 0,120                        | $F(1,299)=42,063$ | 0,351                   | 6,486    | 0,001      |
| Suporte Total                 | 0,360    | 0,127                        | $F(1,284)=42,407$ | 0,360                   | 6,512    | 0,001      |

**Tabela 11** – Dados da regressão linear para Motivação por Regulação Externa e Suporte Familiar.

| <i>Variáveis Independente</i> | <i>R</i> | <i>R<sup>2</sup>ajustado</i> | <i>F</i>          | <i>Beta<sub>z</sub></i> | <i>t</i> | <i>Sig</i> |
|-------------------------------|----------|------------------------------|-------------------|-------------------------|----------|------------|
| Afetivo-Cons.                 | -0,321   | 0,100                        | $F(1,302)=34,632$ | -0,321                  | 5,885    | 0,001      |
| Suporte Total                 | 0,322    | 0,101                        | $F(1,287)=33,084$ | 0,322                   | -5,752   | 0,001      |

**Tabela 12** – Dados da regressão linear para subescala Desmotivação e Suporte Familiar

| <i>Variáveis Independente</i> | <i>R</i> | <i>R<sup>2</sup>ajustado</i> | <i>F</i>          | <i>Beta<sub>z</sub></i> | <i>t</i> | <i>Sig</i> |
|-------------------------------|----------|------------------------------|-------------------|-------------------------|----------|------------|
| Afetivo-Cons.                 | -0,379   | 0,141                        | $F(1,301)=50,462$ | -0,379                  | -7,104   | 0,001      |
| Adaptação                     | -0,388   | 0,148                        | $F(1,321)=56,676$ | -0,388                  | -7,528   | 0,001      |
| Suporte Total                 | -0,419   | 0,173                        | $F(1,288)=61,270$ | -0,419                  | -7,828   | 0,001      |

Assim, como foi possível verificar, foram encontradas algumas diferenças entre anos escolares e também correlações entre os construtos estudados. Na sequência, os resultados serão discutidos à luz das teorias de aporte citadas no presente trabalho.

## 9 DISCUSSÃO

A discussão do presente trabalho está organizada de acordo com a ordem apresentada anteriormente dos resultados obtidos relativos ao atendimento dos objetivos propostos no presente estudo. A partir do que foi exposto, serão discutidos inicialmente, os resultados alcançados por meio de estatística descritiva, *ANOVA* e ao teste *Post-Hoc* de *Tuckey*, no que se refere a analisar e buscar possíveis diferenças entre os anos escolares com relação ao suporte familiar, as estratégias de aprendizagem, a motivação para aprender e o desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental II. Em um segundo momento serão discutidos os resultados referentes ao objetivo que visou investigar a correlação entre suporte familiar e estratégias de aprendizagem; suporte familiar e motivação para aprender e suporte familiar e desempenho escolar, por meio da correlação (simples) de *Pearson* e regressão linear simples.

A pontuação média para a subescala adaptação apresentou a maior pontuação dentre os alunos participantes e apesar de conter itens referentes a comportamentos e sentimentos negativos em relação à família, deve-se considerar que a mesma possui pontuação invertida. Assim, é provável que grande parte dos alunos da amostra apresentem boa adaptação e, portanto, comportamentos positivos em relação à família, tais como pouca ou nenhuma exclusão, vergonha, raiva, irritação, dentre outros. A falta de conflitos, ou a pouca recorrência deles, podem indicar, um funcionamento familiar satisfatório (BAPTISTA, 2007; BAPTISTA, 2008).

Tal média, quando comparada a média da amostra normativa do manual do IPSF, é considerada baixa. Isso indica que, os alunos apresentam comportamentos e sentimentos negativos em relação às famílias que pertencem. Exemplos desses são: sentimento de não-pertencimento e de compreensão, exclusão, raiva, dentre outros (AQUINO; BAPTISTA; SOUZA, 2011).

A subescala afetivo-consistente teve a segunda maior pontuação dentre os participantes, o que pode indicar que, tais alunos percebam suas famílias com boa afetividade entre os membros, bem como captar interesse, por parte da família, por suas atividades. De acordo com Baptista (2008), essa subescala refere-se a expressão de afetividade entre os membros da família, clareza nas regras familiares, consistência de comportamentos, interesse, comunicação, interação, respeito, empatia e outros.

Ao se comparar a média da subescala afetivo-consistente da amostra PR dos participantes com a amostra normativa do manual do IPSF, a mesma pode ser considerada baixa em comparação a esta. O que permite-se inferir que os participantes percebem baixa

expressão verbal e comportamental, de afeto entre seu grupo familiar. Como por exemplo falta de acolhimento, simpatia, respeito, interação e outros (MARTIN; et al, 2014).

Já a subescala autonomia apresentou menor pontuação dentre os participantes, ainda assim, apresentou média acima da metade dos pontos possíveis. Considerando que ela avalia a independência e autonomia exercida na família, é provável que essa amostra de alunos percebam motivação satisfatória para tomar decisões e realizar suas tarefas, ou seja, eles têm a percepção de que em suas famílias ocorre confiança, privacidade e liberdade entre os membros (BAPTISTA, 2007; BAPTISTA, 2008; AQUINO; BAPTISTA; SOUZA, 2011).

Essa média da subescala autonomia, quando comparada à amostra normativa do manual do IPSF, é considerada baixa. O que indica que há uma baixa percepção por parte dos alunos de que exista confiança, privacidade e liberdade em suas famílias (BAPTISTA, 2005; AQUINO; BAPTISTA; SOUZA, 2011).

A pontuação total do inventário IPSF apresentou  $M=54,2$  com  $DP=12,2$ , com pontuação máxima de 84. Essa média permite inferir que, de forma geral, é provável que esses alunos têm uma boa percepção de suporte em suas famílias ou seja, sentem-se acolhidos, valorizados e com boa comunicação entre os membros da família. A respeito do suporte familiar, Baptista (2004) afirma ter relação com aspectos psicológicos, quais sejam, atenção, carinho, diálogo, liberdade, superproteção, independência e outros.

Ao serem comparadas a média de pontuação geral obtida no IPSF e a média da amostra normativa do manual do instrumento, observa-se que a amostra do Paraná obteve uma pontuação média-baixa, ou seja, abaixo da média. Assim, os participantes percebem, em suas famílias, falta de apoio social e psicológico, o que possivelmente pode interferir no desenvolvimento sadio desses alunos, inclusive no estudantil (SOUZA; BAPTISTA, 2008; BAPTISTA; CARDOSO; GOMES, 2012).

Face a esses resultados de comparação entre amostra do Paraná e a amostra normativa, presume-se que tais diferenças de desempenho ocorram devido ao fato de que a amostra normativa é formada mais por adultos, enquanto a amostra do Paraná por pré-adolescentes e adolescentes. Assim, compreende-se porque esta apresenta uma percepção mais negativa sobre o suporte familiar recebido. Outro fator que é capaz de explicar a discrepância de resultados encontra-se no fato de que, é provável que, a amostra do Paraná contenha mais crianças de idade menor do que a amostra normativa. Por isso, destaca-se a importância de se fazer uma análise das propriedades psicométricas do instrumento IPSF para a população de escolares do ensino fundamental.

No que tange a Escala de Avaliação e Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental e sua estatística descritiva, tem-se que a pontuação média da subescala estratégias de aprendizagem metacognitivas, apresenta a maior pontuação dentre os participantes, estando bem acima da metade de acertos possível, qual seja 14 pontos. Tais dados refletem um resultado positivo, uma vez que, indicam que os alunos recorrem bastante às estratégias metacognitivas, ou seja, pensam sobre o próprio pensamento, escolhem e selecionam ações no ato da aprendizagem. Assim, a amostra parece apresentar reflexão sobre o próprio aprendizado (MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016). O que vai ao encontro do que concluem pesquisadores como Martini e Boruchovitch (2004), a respeito da metacognição, que afirmam haver indícios de que os alunos mais velhos possuem mais habilidades para autorregular sua aprendizagem uma vez que tal conhecimento se dá de forma mais completa em indivíduos mais velhos.

Quanto a subescala ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, a pontuação apresentada aponta que os resultados não podem ser considerados positivos, nem muito negativos, uma vez que a média está um pouco abaixo da metade de acertos possíveis. Assim, possivelmente essa amostra tem recorrido às estratégias disfuncionais no momento do estudo, o que é ruim, pois alunos que utilizam mais esse tipo de estratégias, têm um prejuízo em seu envolvimento no processo de aprendizagem (MOREIRA; OLIVEIRA; SCACCHETTI, 2016). Esse resultado vai ao encontro do que afirma Lima e Santos (2016), a respeito de estratégias metacognitivas disfuncionais, defendem que a maioria das crianças não utilizam e a amostra participante é constituída por pré-adolescentes e adolescentes que mostram utilizarem-se das mesmas.

Na subescala estratégias de aprendizagem cognitivas, pode-se notar que a média foi baixa. Assim, é recomendável um plano de intervenção a fim de ensinar os alunos a utilizarem-se mais de estratégias de ensaio, elaboração e organização. Uma vez que, são técnicas importantes para a aprendizagem por estarem relacionadas ao armazenamento e recuperação de novas informações. Tais estratégias quando bem utilizadas auxiliam a lidar com a informação, ou seja, na forma como o aluno a organiza, armazena e elabora (DEMBO, 1994; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Esse resultado vai ao encontro do que diz Scacchetti, Oliveira, moreira (2015) que hipotetizam que as estratégias cognitivas demandam comportamentos mais concretos. Assim, alunos do ensino fundamental teriam mais dificuldades em apresentá-los.

Quanto a pontuação total dessa escala, obteve-se que, de forma geral, os alunos participantes recorrem às estratégias de aprendizagem no momento de aprender. Ao que

parece, eles selecionam e usam de forma eficaz as estratégias de aprendizagem e sinalizam ou pedem ajuda quando não entendem, por isso tendem a apresentar bom desempenho escolar. O que vai ao encontro do que dizem Teixeira e Alliprandini (2013) e Oliveira; Boruchovitch e Santos (2011) quando ressaltam que o uso de estratégias de aprendizagem possibilita que os alunos alcancem um bom rendimento escolar.

A estatística descritiva da escala de *Continuum* Infantil, mostrou que a subescala mais pontuada foi a motivação extrínseca por regulação identificada. De acordo com Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), essa motivação ocorre quando o aluno identifica-se com regras ou exigência. Assim como apontam Maieski, Oliveira e Beluce (2012), é provável que tais alunos apresentem maior motivação extrínseca por regulação identificada devido a preocupações da família quanto a formação de seus filhos e conseqüentemente com seu futuro. Além disso, esse resultado é considerado positivo, pois é a motivação extrínseca mais próxima da motivação intrínseca, o que indica que os alunos estão mais próximos de uma motivação autônoma.

É importante atentar-se a subescala desmotivação que também foi pontuada, o que indica que houver alunos que pontuaram na mesma. No contexto escolar, não possuir intenção, ou seja não ter iniciativa, significa não ter motivação para aprender (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Não empenhar-se e não persistir são características ligadas à desmotivação. O aluno desmotivado para aprender pode ter como consequência um baixo desempenho escolar, uma vez que há pouco investimento para esse processo (GOYA; BZUNECK; GUIMARÃES, 2008).

A segunda subescala mais pontuada foi a motivação intrínseca. Esses dados permitem afirmar que os alunos são impulsionados a se comportarem pelo prazer proporcionado pelas atividades escolares, como um fim em si mesmas (MACHADO, 2009). Porém, essa motivação não é a principal em seu processo de aprendizagem, estando abaixo da motivação extrínseca por regulação identificada. O que vai ao encontro de Martinelli e Genari (2009) que certificam que com o avanço nos anos escolares os alunos agem mais por motivação extrínseca do que por motivação intrínseca, ou seja, vão perdendo a forma mais autônoma de motivação durante esse processo.

Sobre a subescala motivação extrínseca por regulação introjetada, nota-se que a pontuação dessa subescala está acima da metade da pontuação possível, qual seja 25. Possivelmente esses alunos apresentam motivação por pressões internas, tais como sentimento de culpa, ansiedade ou exigências ligadas a autoestima, e também mais administração de

consequências externas (RUFINI, BZUNECK, OLIVEIRA, 2011). Contudo, vale ressaltar que tal subescala também se encontra próximo a motivação autônoma no *Continuum* Infantil.

A subescala motivação extrínseca por regulação externa apresentou média acima da metade de acertos possível. Tal resultado pode ser considerado negativo, uma vez que de acordo Machado (2009), essa regulação consiste em realizar uma atividade com a finalidade de conquistar benefícios externos a mesma, ou ainda de evitar consequências desagradáveis, ou seja, uma forma menos autônoma de motivação que as demais apresentadas. Assim, pode-se afirmar que os alunos apresentam foco em recompensas externas, ou ainda, nas consequências das atividades escolares. Esse resultado foi ao encontro do estudo de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), que pesquisaram a motivação no ensino fundamental e obtiveram pontuação mais baixa em motivação extrínseca do que intrínseca. Contudo, ambas acima da metade dos pontos possíveis, mostrando que os participantes tendem a serem motivados intrinsecamente.

Já a subescala desmotivação apresentou classificação média abaixo da metade de acertos possível. Esse resultado é considerado positivo, uma vez que a desmotivação seria a ausência de intenção para aprender. Assim, o aluno desmotivado não tem vontade de realizar tarefas, possivelmente por não enxergar razões para isso (REEVE et al., 2004; BZUNECK, 2010). Como pôde ser observado, os participantes apresentaram desempenho significativamente melhor nas subescalas de tipos mais autônomos de motivação. Esses resultados vão ao encontro da pesquisa de Alcará e Guimarães (2010) que afirmam ter encontrado relação negativa entre motivação intrínseca e desmotivação, assim, quanto maior a motivação intrínseca, menos desmotivado o aluno é. A amostra apresentou a segunda maior pontuação para motivação intrínseca e a menor pontuação, abaixo da metade de pontos possíveis, para desmotivação.

Por fim, a média escolar dos alunos na disciplina de matemática e português, nota-se que a média geral das duas disciplinas não apresenta grande diferença. Porém, considerando as variações das médias de cada disciplina e as pontuações mínima e máxima das mesmas, constata-se que os alunos participantes manifestam mais dificuldade na disciplina de matemática, na qual alguns alunos exibiram notas escolares mais baixas em comparação as notas de português.

A ANOVA encontrou diferenças entre os anos escolares do teste IPSF, na subescala afetivo-consistente, entre 6º e 9º anos e também 7º e 9º anos. Verificou-se que os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II pontuaram mais que os alunos do último ano. É possível que isso ocorra porque, quanto mais próximos da infância, ou seja, os pré-

adolescentes percebam mais acolhimento, interesse entre membros, interação, comunicação e outros em sua família. De acordo com Cavalcante, Alves e Barroso (2008), a adolescência é caracterizada por descobertas e também instabilidades emocionais; por grandes descobertas e instabilidade emocional. Assim, é provável que os alunos mais velhos (pré-adolescência e adolescência) atingiram menor pontuação nessa subescala por estarem mais instáveis emocionalmente e porque percebam suas famílias menos afetivas.

Outra diferença entre anos possível de ser identificada foi na subescala adaptação, na qual as diferenças encontram-se entre os alunos da 6º e 8º anos, 6º e 9º e, 7º e 9º anos. Nota-se que os alunos mais jovens também pontuaram mais nessa subescala em relação aos mais velhos. Como já dito, considerando que essa subescala é pontuada de forma invertida, os alunos mais novos se mostraram mais adaptados a suas famílias, comparados aos demais. Assim, possivelmente, nos anos iniciais do ensino fundamental II, os alunos apresentam mais comportamentos positivos para com a família. Isso porque os anos finais encontram-se mais estabelecidos e identificados com a fase da adolescência, que segundo Frota (2007), é um período caracterizado por conflitos, no qual o indivíduo constrói sua subjetividade.

Quanto a diferença entre séries no valor Total do IPSF, a ANOVA também identificou diferenças. O teste *Post-Hoc* de *Tuckey* mostrou a diferença no Total presente entre os alunos do 6º e 9ºanos, o que vai ao encontro do que afirma Baptista e Gomes (2013) ao afirmarem que alguns autores, tais como Santos (2009) defendem existir diferença entre suporte percebido e suporte oferecido. Ou seja, o suporte oferecido pela família pode não ser percebido como realmente o é. Isto porque varia de acordo com as particularidades dos indivíduos e estados emocionais. Mais uma vez, lembra-se que este último fator, na adolescência, sofre alterações. Portanto, pode-se inferir que alunos mais velhos dessa amostra tendem a ter mais dificuldades em perceber o suporte familiar com clareza (CAVALCANTE, ALVES E BARROSO, 2008).

No que se refere a EAVAP-EF, a ANOVA identificou diferenças entre os anos nas subescalas: ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais e estratégias de aprendizagem metacognitivas. Destas, a primeira subescala citada apresentou diferenças entre 6º e 7º anos e 6º e 8º anos. Nota-se que os 6ºanos pontuaram mais que 7º e 8º anos. Serafim e Boruchovitch (2007) preconizam que nos anos iniciais o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos é mais frequente e solicitam ajuda do professor. A medida que progredem de ano escolar, recorrem menos frequentemente às estratégias.

Quanto a subescala estratégias de aprendizagem metacognitivas, obteve-se diferença entre os 6º e 9º anos. Observou-se que os alunos do último ano do ensino fundamental II

pontuaram mais nessa subescala que os alunos do primeiro ano dessa etapa. Esse resultado foi ao encontro de outras pesquisas realizadas, tais como Oliveira (2008) que obtiveram maior pontuação de suas pesquisas nessa subescala que, com os alunos dos anos finais. Tais autores explicam que isso possivelmente ocorra devido a metacognição surgir mais tardiamente e porque tais estratégias demandem a capacidade de automonitoramento e autorregulação mental.

No que tange a escala *Continuum* Infantil, a *ANOVA* apontou diferença nos anos escolares para a subescala Motivação Intrínseca, ocorrendo essa entre 6º e 8º anos. Apesar de o 8º ano não ser o ano final dessa etapa de ensino, pode-se justificar tal diferença à partir da teoria da autodeterminação que defende que à medida que os anos escolares são avançados, a motivação intrínseca parece diminuir. Assim, os alunos do 6º ano apresentarem maior motivação intrínseca, uma vez que possuem satisfação interna de três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento (RYAN E DECI 2000a). Outra possível explicação é que, com o avanço nos anos letivos, o aluno recebe mais pressões exteriores, ou seja mais pressões do ambiente escolar. Por consequência, busca mais recompensas externas, o que hipotetiza-se que causa o aumento da motivação extrínseca e diminuição da motivação intrínseca (LEPPER; et. al, 2005).

No que tange as diferenças entre anos escolares para as disciplinas Português e Matemática, não foram encontradas diferenças significativas para a primeira. Quanto a última disciplina citada, a *ANOVA* apontou diferença nos anos escolares entre os alunos do 6º e 8º anos e diferença entre os alunos do 6º e 9º anos.

Com relação ao segundo objetivo, qual seja a investigação da correlação entre suporte familiar e os demais construtos, a correlação (simples) de *Pearson* indicou correlação para o IPSF total e EAVAP-EF total. Por meio da regressão linear simples, também pode-se verificar que a pontuação obtida na IPSF predita o uso de estratégias de aprendizagem. A interpretação desse dado permite a afirmação de que alunos que recebem suporte familiar tendem a ter maior facilidade de aprender a aprender, através do uso de estratégias de aprendizagem, o que pode contribuir para uma boa aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999).

As correlações na subescala afetivo-consistente apareceram com ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas e estratégias de aprendizagem total do EAVAP-EF, por meio da correlação simples de *Pearson*. Seria aceitável a interpretação de que o aluno que percebe mais manifestação de afetividade em sua família, utiliza menos ou não utiliza estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais e também utilizam-se mais das estratégias cognitivas. Ou seja, manifestam mais

comportamentos e pensamentos capazes de influenciar a aprendizagem e a recuperação eficaz de determinada informação quando necessário (DEMBO, 1994). De forma geral, pode-se inferir que o aluno que percebe afeto na família tende a utilizar-se de estratégias de aprendizagem.

Em relação ao *Continuum* Infantil, a subescala afetivo-consistente mostrou correlação com as subescalas: desmotivação (correlação negativa), motivação extrínseca introjetada (correlação negativa), motivação extrínseca identificada (correlação positiva) e motivação intrínseca (correlação positiva). Portanto, é provável que o aluno que percebe afetividade entre os membros da família manifesta mais motivação extrínseca identificada (a mais autônoma de sua categoria) e motivação intrínseca, ou seja, envolve-se na aprendizagem pelo próprio processo de aprender. Também apresenta menos desmotivação e menos orientação para a motivação extrínseca introjetada. Ou seja, menos o aluno apresentará falta de impulso para aprendizagem e menos administração de consequências externas será o que o impulsiona a aprender (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013).

A regressão linear apontou que a pontuação na subescala afetivo-consistente prevê em relação a EAVAP-EF: ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, estratégias cognitivas e estratégias total. De acordo com Baptista, Rueda e Brandão (2017), esse fator diz respeito ao acolhimento, empatia, clareza, habilidade em resolver problemas, respeito, interação, acolhimento e outros. Em sua correlação com o *Continuum* Infantil prevê: desmotivação (negativa), ou seja, quanto maior a pontuação nessa escala, menor as ações de realizar o mínimo possível da atividade proposta e desistir facilmente da mesma; regulação externa introjetada (negativa), ou seja, menos ações por culpa, rompimentos sociais e autoestima o motiva; maior a regulação externa identificada, qual seja, maior a identificação com regras ou exigências e maior motivação intrínseca. Assim, o aluno que percebe demonstrações de carinho, tende a apresentar mais as formas de motivação autônoma ou motivações mais próximas dessa (RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2011). Na literatura, até o presente momento, não foram encontrados estudos que abordem essa temática.

No que diz respeito a subescala adaptação, há correlação no teste de *Pearson* com todas as subescalas da escala EAVAP-EF. De acordo com essa análise, quanto maior a adaptação do aluno para com sua família, além de comportamentos positivos (ausência ou pouca frequência de raiva, de brigas, de gritos, de isolamento, dentre outros), o aluno apresenta uso mais frequente dos três tipos de estratégias de aprendizagem. Castro, Miranda e Leal (2015) afirmam que as estratégias de aprendizagem são utilizadas pelo aluno no

momento da aprendizagem para ter maior facilidade de recuperação de informações aprendidas, melhorando a qualidade da aprendizagem.

Quanto ao *Continuum* Infantil, a subescala adaptação apresentou correlação de *Pearson* com todas as subescalas do mesmo, qual seja, Desmotivação (negativa), regulação externa (negativa), regulação introyetada (negativa), regulação identificada e motivação intrínseca. Assim, quanto mais adaptado a sua família, menos desmotivação o aluno demonstra para aprender, também busca em menor intensidade obter recompensas ou evitar punições e ainda pode apresentar motivação de origem externa, porém com internalização e também apresenta mais motivação intrínseca para aprender. Isso porque possivelmente é cobrado por sua família a obter bom desempenho escolar (regulação externa), mas sente prazer pela própria ação de aprender (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013). Portanto, a escala adaptação seria um ótimo preditor para estratégias de aprendizagem.

Já na regressão linear obteve-se correlação de adaptação: ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e estratégias de aprendizagem total na EAVAP-EF. Portanto, o fator adaptação prevê a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e estratégias de aprendizagem total. Ou seja, prevê que os alunos, dessa amostra, não se distraiam, ou que se distraiam menos durante o estudo, e ainda, que utilizam recursos no momento do estudo que os permite processar a informação, potencializando a recuperação e utilização imediata da mesma (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). Quanto ao *Continuum* Infantil, a correlação por regressão simples foi encontrada apenas na subescala desmotivação. Assim, considerando que a pontuação dessa subescala ocorre de maneira inversa, em adaptação prevê baixa desmotivação, ou seja, predita que não ocorra de o aluno o aluno não querer realizar tarefas, de não encontrar motivos externos ou internos para fazê-las (SCACCHETTI, 2013). Não foram encontrados outros estudos que abordassem tais correlações.

A subescala autonomia apresentou correlação o EAVAP-EF as subescalas: ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais e estratégias cognitivas em *Pearson*. É provável que os alunos que percebem confiança, liberdade e privacidade em sua família, evitem o uso de estratégias metacognitivas disfuncionais e utilizem mais as estratégias cognitivas. Ou seja, alunos que percebem independência e autonomia efetuadas na família, tendem a evitar desistir de tarefas difíceis, distrair-se enquanto realiza as atividades escolares (AQUINO; BAPTISTA; SOUZA, 2011; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Na subescala autonomia encontrou-se correlação com o *Continuum* infantil nas subescalas: regulação externa e regulação identificada possivelmente a primeira correlação citada ocorre porque é provável que exista uma autonomia condicional nessa faixa etária na qual à medida que o aluno se comporta de maneira positiva em relação a sua aprendizagem, é contemplado pela família, ou seja, suas recompensas externas possivelmente estão ligadas a receber maior autonomia (privacidade, liberdade e outros) (BAPTISTA, 2008; ASSOR; VANSTEENKISTE; KAPLAN, 2009). Quanto a regulação identificada, quanto mais o aluno se percebe autônomo em sua família, maior liberdade para escolher seus comportamentos a partir de seus sentimentos e ações realizadas por ele em determinadas contingências. Seu motivo de realizar algo é externo (provavelmente cobrança familiar quanto a aprendizagem), mas consegue internalizar um pouco de internalização (DECI; RYAN, 2000, SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

Não foram encontradas correlações entre autonomia e EAVAP-EF, nem com o *Continuum* infantil na regressão linear. Portanto, a autonomia, ou seja, a percepção de privacidade, confiança entre membros familiares, bem como liberdade entre os mesmos, não é capaz de predir o uso de estratégias de aprendizagem, nem motivações dos alunos. Não foram encontradas correlações entre as subescalas do IPSF e desempenho escolar dos alunos e não foram localizados estudos que abordassem correlações entre autonomia intrafamiliar e estratégias de aprendizagem, e motivação para aprender. Também não foram encontrados estudos que visavam correlacionar os fatores do instrumento IPSF e o desempenho escolar.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao que foi apresentado como discussão, observa-se que há desafios psicoeducacionais a serem percorridos a nível nacional. Assim, na sequência são apresentadas algumas considerações finais que serão tecidas.

Uma questão importante a ser levantada, seria a orientação de pais pela escola, especialmente nessa fase da adolescência, na qual a amostra se infere, pois ao que parece com a análise dos resultados, os participantes têm uma percepção satisfatória do suporte familiar que recebem e, em decorrência disso, utilizam-se de estratégias de aprendizagem, se sentem motivados para estudar e a maioria apresenta bom desempenho escolar.

Logo, a exemplo dessa amostra, se discute a importância da implementação de programas nacionais, de intervenção com os pais, uma vez que a participação dos mesmos na vida escolar dos filhos é cobrada, porém falta-lhes instruções a respeito. Os os mesmos podem dar continuidade ao trabalho da escola auxiliando e incentivando seus filhos desde cedo a recorrerem ao uso de estratégias de aprendizagem nas atividades e estudos realizados em casa e também dando-lhes suporte social e emocional, afim de que se sintam motivados para aprender. É possível que, assim, esses pais possam incentivar a autonomia de seus filhos, não só no contexto familiar, como no acadêmico.

Outro dado interessante a ser destacado foi que, nas relações estabelecidas, a subescala afetivo-consistente apresentou correlação com a subescala motivação intrínseca do *Continuum* infantil. Fator esse, tão importante e almejado para o aluno no processo aprendizagem. Sendo assim, destaca-se a importância de haver demonstração de afeto no seio familiar, a fim de que o aluno tenha o sentimento de pertencimento conforme prevê a teoria da Autodeterminação, não só na família, como no contexto acadêmico.

Logo, a demonstração de respeito, acolhimento, empatia, proximidade, clareza de regras intrafamiliares, interação, comunicação, habilidade em resolver problemas; e consistência de comportamentos e verbalizações, entre membros da família, também podem servir como forma de prevenção para a desmotivação no contexto escolar. Isto porque, como foi verificado nos resultados, a subescala afetivo-consistente também mostrou correlação com o fator desmotivação, a qual tem sido um desafio para estudantes, educadores, instituições de ensino e famílias.

Ainda a respeito dessas relações, destaca-se a adaptação que, como pôde ser visto, estabelece relação com todas as estratégias de aprendizado, e ainda com as formas mais autônomas de motivação; bem como prevê a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e estratégias de aprendizagem total. Portanto é preciso que o aluno sinta-se pertencente a uma

família na qual sejam apresentados comportamentos positivos entre os membros, uma vez que sentir-se adaptado a sua família seja um fator de grande influência em sua aprendizagem. Por isso, evitar ou não apresentar postura agressiva, isolamento, raiva, vergonha, dentre outros, são fatores que influenciam de forma positiva no rendimento acadêmico.

Também é importante esclarecer as limitações do presente estudo como a amostra estabelecida por conveniência e também discute-se a necessidade de novas pesquisas que tenham por objetivo investigar a questão do sexo dos participantes como fator interferente de possíveis diferenças nos resultados.

Novas investigações poderiam realizar estudos psicométricos do instrumento IPSF para população de escolares do Ensino Fundamental, uma vez que presume-se que, pré-adolescentes e adolescentes tem uma percepção diferente dos adultos a respeito do suporte familiar recebido. E também um estudo mais focal, visando determinar, de forma mais minuciosa, os comportamentos relacionados ao suporte familiar capazes de influenciar no desempenho escolar dos alunos. Chama a atenção também, o fato de não ter sido encontrada relação entre desempenho escolar em Português e Matemática e as variáveis do suporte familiar com essa amostra.

Uma das necessidades atuais da escola, de cunho desafiador é a implementação de programas de intervenção junto aos alunos para se utilizarem de estratégias de aprendizagem no momento do estudo. Ainda sobre estratégias de aprendizagem, nota-se que, apesar de as escolas enfrentarem problemas como as dificuldades de aprendizagem, seria possível alcançar a superação desses obstáculos caso as instituições de ensino instruissem os alunos como estudar, ensinando-os quais estratégias empregar e como utilizá-las no momento do aprendizado.

Contudo, para que isso ocorra, seria necessário um programa de intervenção à longo prazo, a fim de que os alunos recebessem tal instrução no mínimo no início do fundamental II, de forma que atingissem o ensino médio com menos dificuldades para aprender e mais autonomia nesse mesmo processo. E ainda, é importante que haja a instrumentalização dos professores, a fim de que os mesmos ensinem seus alunos a aprender.

Assim, sem esgotar o assunto, espera-se que o presente estudo tenha oferecido elementos relevantes da influência e previsão do suporte familiar quanto as estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e desempenho escolar não só para a Instituição participante mas para a Ciência voltada a educação de nosso país, bem como às escolas e famílias. Posto isso, embora tenha havido limitações a serem investigadas em estudos futuros, considera-se que o presente trabalho contribui para o avanço dos temas pesquisados.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 38, n.134, p.413-440, aug. 2008.
- ANDRETTA, I; SILVA, J. G; SUSIN, N.; et al. Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam? **Psico**, Porto Alegre-RS, v.41, n.1, p. 7-13, Jan/Mar. 2010.
- AQUINO, R. R.; BAPTISTA, M. N; SOUZA, M. S. Relação entre Percepção de Suporte Familiar e Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho. **Psicologia e Saúde**, Campo Grande-MS v. 3, p.30-38, Jul/Dez. 2011.
- ASSOR, A.V.E, MAARTEN, K. A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, v.101n.2, p. 482-497. 2009
- BALBINOTTI, M. A. A; BALBINOTTI, C. A. A; GOTZE, M; et al. Dimensões motivacionais de atletas corredores de longa distância: Um estudo descritivo-comparativo segundo o sexo. **Coleção Pesquisa em Educação Física.**; v.6, nº2, p. 273-80,Set. 2007.
- BAPTISTA, M. N. (2004). Depressão: histórico, epidemiologia, fatores de risco e modelos integrativos. Em: M. N. BAPTISTA, *Suicídio e depressão: atualizações* (pp. 35-49). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- BAPTISTA, M. N. Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial em duas configurações. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília , v. 27, n. 3, p. 496-509, set. 2007.
- BAPTISTA, M. N. Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo componencial. vol. 1. Itatiba- SP. 2008
- BAPTISTA MN, CARDOSO HF, GOMES JO. Intergeracionalidade familiar. In: Baptista MN, Teodoro ML, eds. *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção*. São Paulo: Artmed; p.16-26. 2012.
- BAPTISTA, M. N; RUEDA, F. J. M. BRANDAO, E. M. Suporte familiar e autoconceito infantojuvenil em acolhidos, escolares e infratores. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora , v. 11, n. 1, p. 1-2, jun. 2017
- BARROS, I. C. O; SANTOS, J. O. A importância da parceria família-escola no processo de ensino aprendizagem. **Revista brasileira de educação e saúde**. Pombal-PB, v. 5, n. 2, p. 39-45, abr-jun. 2015.
- BARTHOLOMEU, D; MONTIEL, J.M; SILVA, SORAIA, J; et. al. Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto-SP, v.24, n.4, p.1343-1358, dez. 2016.

- BATISTA, E.C. ;MANTOVANI, L.K.S. ;NASCIMENTO, A. B. Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. **Debates em Educação**. Maceió-AL, v. 7, n. 13, p.50-70. 2015.
- BENETTI, I. C; VIEIRA, M. L.; FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 46, n. 161, p. 784-801, 2016.
- BORGES, T.M.I. et.al. Reprovação na disciplina de contabilidade de custos: quais os possíveis motivos?. XXI Congresso Brasileiro de Custos. *Anais de congresso*. Natal-RN, 17 a 19 de novembro de 2014 2014.
- BORGES, L.; ANGELI, S. A. A. Sintomatología depresiva y desempeño escolar: un estudio con niños brasileños. **Ciência e Psicologia**, Montevideo/Uruguai, v.10, nº2, p.189-197, dez.2016.
- BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia, Reflexão e Crítica**., Porto Alegre-SP, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.
- BORUCHOVITCH, E. *A motivação do aluno*. 4.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A; COSTA, E. R; et al. A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília-DF, v. 22, n. 3, p. 297-304, dec. 2006.
- BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em: A. P. P. Noronha, & F. F. Sisto, (Orgs.). *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. (pp. 10-20). São Paulo: Vetor. 2006.
- BORUCHOVITCH, E; ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S; et al. Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 3, p. 425-442, set./dez. 2013.
- BRASIL. Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília, novembro – 2016.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil em síntese. Disponível em < <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html> >
- \_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Notas estatísticas censo escolar. 2016 Disponível em < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura . Lei n.º 9.394/1996 .Ato normativo-sumulas pareceres e resolucoes. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 8/2010. Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília - DF. Maio 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 542 p. 2016.

\_\_\_\_\_. Qedu-Fundação Lemann. Taxas de Rendimento. Disponível em <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>>. 2016.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução aos PCNs. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/ SEF, 1998.

DCN (2013) (falta)

BROPHY, J. "Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students To Learn." **Educational leadership**. p.40-48. EJ 362 226. October/ 1987.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes. p. 17-54. 2004.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 43-70.

CARREIRA, D.; PINTO, J.M.R. Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. São Paulo-SP., 2007.

CARVALHO, M. P.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, v. 24, n. 1, p.81-99, Apr. 2016.

CASTRO, M.J; REGATTIERI, M. Interação escola-família: subsídios para práticas escolares. Brasília – DF. UNESCO, MEC, 104 p. Abr. 2009.

CASTRO, J. X. DE, MIRANDA, G. J., & LEAL, E. A. (2015). Estratégias de Aprendizagem dos Estudantes Motivados. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, Salvador, BA, Brasil, 5.

CAVALCANTE, M. B; ALVES, M. D; BARROSO, M. G. Adolescence, alcohol and drugs: a reflection in the health promotion perspective. **Esc Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 555-559. Set. 2008.

COUCHMAN, C. E.; RYAN, R. M. Comparing Immediate-Return and Basic Psychological Needs: a self-determination theory perspective. **Psychological Inquiry**, v.10, n.3,p. 235-239. 1999.

COSTA, K; MONTIEL, J. M; BARTHOLOMEU, C. S. M; et al. Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do Ensino Fundamental. **Revista. Psicopedagogia**, São Paulo, v.33, n.101, p.154-163. Jan. 2016.

COSTA, R. R. S. M, Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Vale do Sapucaí. Pouso Alegre- RS. 2017.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, v.9, n.3, p.369-378, dez. 2004.

D'ABREU, L. C. F.; MARTURANO, E. M. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estudos de psicologia**. Natal-RN, vol.15, n.1, p.43-51. Abr. 2010

DECI, E. L.; RYAN, R. M. (org.). (2002). The handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press.

DEMBO, M.H. Applying educational psychology in the classroom (3 ed.). New York: *Longman*. 1988.

DEMBO, M.H. Applying educational psychology. New York: *Longman Publishing Group*. 1994.

DIAS, N. M; SEABRA, A. G. School performance at the end of elementary school: Contributions of intelligence, language, and executive functions. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 34, n. 2, p. 315-326, June. 2017.

FERREIRA, M.C.T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.15, n.1, p.35-44, 2002.

FERREIRA S.H. A.; BARRERA S.D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. **Psico**. São Paulo, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez. 2010.

FOLLE, A; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Revista educação física UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 37-44, mar. 2012.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, EFRJ, RJ, v. 7, N. 1, 1º semestre de 2007.

GARCIA, P. S; PREARO, L. C; ROMERO, M. C; et al. Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC. **Revista Eletrônica de Educação**, São Caetano do Sul, v. 10, n. 2, p. 95-114, 2016.

GARNER, R.; ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**. v.24: p. 143-158. 1989.

GOES, A. R. T.; STEINER, M. T. A. Proposta de metodologia para a criação de etiqueta de classificação – estudo de caso: desempenho escolar. **Gestão e Produção**, São Carlos, v. 23, n. 1, p. 177-191, Mar. 2016.

GOMES, A.; REGIS, A. Desempenho e Infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. **Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, Zaragoza, Espanha. 2012.

GOYA, A.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.12, n.1, p. 51-67. Jun. 2008.

GUIDETTI, A. A. Desempenho escolar e percepção infantil da motivação e suporte familiar. Campinas- SP. 2013.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis . **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, aug. 2013.

LEME, V. B. R; MARTURANO, E. M. Preditores de comportamentos e competência acadêmica de crianças de famílias nucleares, monoparentais e recasadas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 27, n.1, p.153-162. Mar. 2014.

LENS, W., MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.17-10. janeiro/abril. 2008.

LEPPER, M. R. Motivational Considerations in the Study of Instruction. **Cognition and Instruction**. Vol. 5, N. 4. 1988.

LIMA, T; SANTOS, A. Compreensão de leitura e uso de estratégias de aprendizagem: estudo correlacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 1, p. 103 – 117, jan. – abr. 2016.

LINS, M. R. C.; ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. S. M. Estratégias de aprendizagem Dempregadas por estudantes do Ensino Fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-70, Jan/Jun 2011.

LUMSDEN, L. S. Student motivation to learn. **Eric Digest**, v. 92. Jun. 1994.

MACHADO, A. C. T. A. (2009). Interação professor-alunos: referência por autonomia ou controle (Dissertação Mestrado). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

MACHADO, A. C. T. A.; RUFINI, S. É.; MACIEL, A. G; et. al. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia ciencia e profissão**, vol.32, n.1, p.188-201. 2012.

- MAIESKI, S. Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- MARCOLAN M.L.P. ; FRIGHETTO A. M. ; SANTOS J.C. A Importância da Família no Processo de Aprendizagem da criança. **Revista nativa**; MT, v.1, n8, 2013.
- MARTIN, M. A. F; DUARTE, D. B; RIBEIRO, A. F; et al. Relação entre percepção de suporte familiar e indicadores de problemas emocionais em pais de crianças e adolescentes com síndrome de Williams. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento* . São Paulo: Universidade Presbiteriana MackenzieCCBS; São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v.14, n.1, p. 62-76, 2014.
- MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de psicologia**. Natal, vol.14, n.1, p.13-21, Abr. 2009.
- MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em revista**. Curitiba, n.53, p.201-216. Jul/ Set. 2014.
- MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Alínea, Set. 2004.
- MARTURANO, E. M.; PIZATO, E. C. G. Preditores de desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, v.46, n.1, p.16-24. Jan/Mar. 2015.
- MATEUS, E. C. Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental I. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- MENEZES FILHO, N. Os determinantes do desempenho escolar do Brasil. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br>>.
- MENEZES, R. L. C.; FARIA. M. B. F. Incidência de variantes ambientais familiares no processo de Aquisição de linguagem escrita/leitura. **Revista Prolíngua**. p. 286 a 295. v. 8,n. 2, jul/dez de 2013.
- MEZZALIRA. G, M. A.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 291-299, Set. 2011.
- MEURER, S. T; BENEDETTI, T. R. B; MAZO, G. Z. Teoria da autodeterminação: compreensão dos fatores motivacionais e autoestima de idosos praticantes de exercícios físicos. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v.16, n.1, Jan/ Mar. 2011.
- MONTEIRO, R. M.; SANTOS, A. A. Motivação para aprender: Diferenças de metas de realização entre alunos do ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.2, n.1, p.19-35. Jun. 2011.

MOREIRA, A. E. C. Relações entre estratégias de ensino do professor, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender no ensino fundamental 1. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR.

MOREIRA, A. E. C.; OLIVEIRA, K. L.; SCACCHETTI, F. A. P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.20, n,1, p.106-16. Jan/Abr. 2016.

MUNIZ, M.; NASCIMENTO, B. A relação da leitura e autoconceito com o desempenho acadêmico em alunos do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v.12, n. 3, p. 42–55. Jul/ Set. 2014.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre , v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. F.; VIANA, M. J. B. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-772, Sept. 2015.

OLIVEIRA, G. C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO, A. C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos em psicologia**. Campinas, v.27, n.1, p.99 108, Mar. 2010.

OLIVEIRA, K. L., BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. (2009). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In A. A. A. Santos, E. Boruchovitch, & K. L. Oliveira (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção* (pp.149-164). São Paulo: Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, K. L., BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Acadêmico:Evidências de Validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25 n. 4, p.531-536. Out-Dez. 2009.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. **Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental**. Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 98-105, jan./mar. 2011

Organización Panamericana de La Salud; Organización Mundial de La Salud. *La Familia Y La Salud. 37ª Sesión del Subcomité de Planificación y Programación del Comité Ejecutivo*. Washington, D. C. (2003).

OSTI, A.; MARTINELLI, S C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, mar. 2014.

PACHECO, M. M. D. R.; PAVANI, M. V.. A família e a relação de interdependência com a escola básica. **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, Set. 2012. Anais.

PAIVA, M. L. M. F.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em estudo**, vol.15, n.2, p.381-389. Abr. Jun. 2010.

PALERMO, G. A.; SILVA, D. B. N.; NOVELLINO, M. S. F. Fatores associados ao desempenho escolar: uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. **Revista brasileira de estudos de população**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 367-394, Dec. 2014.

PARELLADA, I. L.; RUFINI, S. É. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol.26, n.4, p.743-751. 2013.

PERASSINOTO, M.G. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 2011.

PERASSINOTO, M., BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v.12, n.3, p.351-359, Dez. 2013.

PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*: vol. 6. *Motivation enhancing environments* p.117-160 Greenwich, CT: JAI Pres,1989.

POMERANTZ E. M., MOORMAN E. A, LITWACK . S. D. The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. **Review of Educational Research**, vol. 77, n. 3, p. 373-410, 2007.

PONTES V. L.; DINIZ N. L. F.; MARTINS R. V.O. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. **Rev CEFAC**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 827-36, Jul/Ago2013.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS; J. MARCHELIA. (org.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. v.2. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: **Artes Médicas**.p.176-197.1996.

PRATES, K. C. R.; LIMA, R. F.; CIASCA, S. M. Estratégias de aprendizagem e sua relação com o desempenho escolar em crianças do Ensino Fundamental I. **Rev. psicopedagogia**, São Paulo , v. 33, n. 100, p. 19-27, 2016.

QUELHAS, A. C.; JUHOS, C. A psicologia cognitiva e o estudo do raciocínio dedutivo no último meio século. **Análise Psicológica**, v.31, n.4, p.359-375, Dez. 2013.

RAMOS, G. C. E. A evolução do conceito de família no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro. **FIDES**, Natal – RN, v.5 , n. 2, jul./dez. 2014.

REEVE, J., Deci, E. L.; RYAN, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In S. Van Etten & M. Pressley .

REQUIA, R. A Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo Municipal de Ensino Fundamental. Dissertação mestrado. Universidade Federal de Santa Maria-RS 76 p. 2015.

REZENDE, W. S.; CANDIAN, J. F. A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante. In: III Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação, Zaragoza. III Congresso da ANPAE, 2012.

RIBEIRO, C. Aprender a Aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. **Máthesis**, v.11, p. 273-286, 2002.

RIBEIRO, R.; CIASCA, S. M.; CAPELATTO, I. V. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública. **Revista psicopedagogia**, São Paulo , v. 33, n. 101, p. 164-174, 2016.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF(impr)**, Itatiba: Universidade São Francisco, v. 16, n. 1, p. 1-9, Abr. 2011.

RUFINI, S. É; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.22, n.51, p.53-62. 2012.

RUTTER, M. et al. Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. London: Open Books, 1979.

\_\_\_\_\_. Conclusões, especulações e implicações. In: BROKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar. Belo Horizonte, UFMG, 2008.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p.54-67, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

RYAN, R. M.; et;al. Self-determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. **Hellenic Journal of Psychology**, vol. 6, p. 107-124. 2009.

SANTOS, O. M. A.; Relação família-escola e desempenho escolar: estudo em duas escolas da rede municipal do rio de janeiro. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO.18.p. 2013.

SANTOS, L.R; TONIOSSO, J.P. A importância da relação família- escola. **Cadernos de Educação. Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 122-134, 2014.

SCACCHETTI, F. A. P.; Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no Ensino técnico profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

- SCACCHETTI, F. A. P.; OLIVEIRA, K. L. de; MOREIRA, A. E. da C. Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 3, p. 433-446, Dez. 2015.
- SERAFIM, T. M; BORUCHOVITCH, E. Pedir ajuda: uma estratégia de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental. As estratégias de aprendizagem e o gênero entre escolares. *VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* [CD-ROM]. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São João Del Rei. 2007.
- SILVA, A. H. Um estudo sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (ideb): como as escolas públicas municipais de juiz de fora melhoraram o seu desempenho. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Juiz de Fora – MG. 2012.
- SILVA, J; BELTRAME, T. S; VIANA, M. S; et al . Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá , v. 18, n. 3, p. 411-420, Dez. 2014 .
- SILVA, M. S; WENDT, W. G; AGIMON, I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010 .
- SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. **Avaliação psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006.
- SKINNER, B. F. About Behaviorism, London, Jonathan Cape, 1974.
- SOBRAL, D.T. Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19, n. 8, p.25-38. 2003.
- SOUZA, M. S; BAPTISTA, M. N. Associações entre suporte familiar e saúde mental. *Psicologia Argumento*. v. 26, p. 207-15. 2008.
- SOUZA, P. J. A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança. Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza – CE, 20.p. 2012.
- STIPEK, D.J. Motivation to Learn: from theory to practice. **Englewood Cliffs**, NJ: Prentice Hall. 1998.
- TAYAMA, K. S. S. Estratégias motivacionais no processo ensinoaprendizagem: uma proposta para o 7º ano do ensino fundamental. **O professor PDE e os desafios da escola pública**. Londrina - PR v.1, 29.p, 2012.
- TEIXEIRA, A. R.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Psicologia, Escola e Educação**, Maringá , v. 17, n. 2, p. 279-288, Dez. 2013.

TRAUTWEIN U.; LUDTKE O. Students' self-reported effort and time on homework in six school subjects: Between-students differences and within-student variation. **Journal of Educational Psychology**, v.99. n.2, p.432–444. 2007.

WEINSTEIN, C. E., ACEE, T. W, JUNG, J. Self regulation and learning strategies. **New Directions for Teaching and Learning**, v.16, p.45-53. Jun. 2011.

WEINSTEIN, C.E.; MAYER, R.E. The teaching of learning strategies. Em M. Wittrock (Org.), **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan. p.315-327. 1985.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.38, n.4, p.965-980. Out/Dez. 2012.

ZIMMERMAN, B.J; MARTINEZ, P. M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, p. 614-628. Dec.1986.

**ANEXOS**

## ANEXO A

Questionário de Continuum Infantil- Versão em Português.

**QUESTIONÁRIO DE CONTINUUM INFANTIL**

Gênero ( ) masculino ( )feminino

Idade \_\_\_\_anos série: \_\_\_\_\_ Escola\_\_\_\_\_

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está seu desempenho na escola neste ano.

Exemplo:

Por quê você vai ao parque?

1. Eu vou ao parque porque é divertido.

1

2

3

4

5

2. Eu vou ao parque para comer pipoca.

1

2

3

4

5

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola.

1

2

3

4

5

2. Tenho preguiça de ir à escola.

1

2

3

4

5

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

4. Venho à escola porque meus pais mandam

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

6. Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

7. Venho à escola para não ficar em casa.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

9. Venho para não me chamarem de burro.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

10. Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

11. Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

12. Venho à escola para responder à chamada.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

13. Venho à escola porque é aqui que se aprende.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

14. Venho à escola para não receber faltas.

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

15. Venho porque eu gosto de vir à escola.

1

2

3

4

5

---

16. Venho à escola para aprender.

1

2

3

4

5

---

17. Não tenho vontade de vir à escola.

1

2

3

4

5

---

18. Venho porque fico feliz quando estou na escola.

1

2

3

4

5

---

19. Venho para a escola porque é importante para o meu futuro

1

2

3

4

5

---

20. Venho à escola para aprender mais.

1

2

3

4

5

---

**21. Venho à escola para ser alguém na vida.**

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

**22. Venho para a escola porque me sinto bem aqui.**

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

**23. Venho à escola para não reprovar.**

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

**24. Venho à escola porque se não meus pais ficam bravos comigo.**

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

**25. Venho à escola porque acho legal aprender**

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |

---

## ANEXO B

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Londrina, 11 de Maio de 2017

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do (a) Escola Nilo Peçanha, departamento de pedagogia, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “**ESTRATÉGIAS, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E SUPORTE FAMILIAR.**”. Sob a responsabilidade de Marcella das Neves Burgos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em fevereiro.

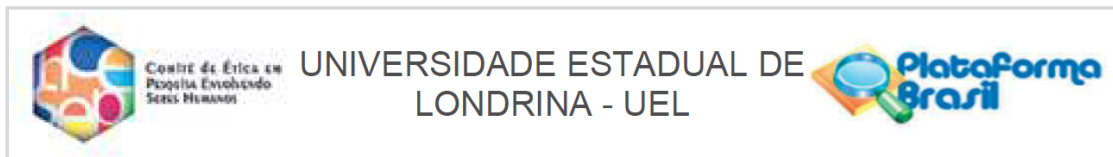
Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão (Alunos de duas turmas dos sextos anos, Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental, notas do boletim escolar dos participantes) bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

---

Albina Kawano, Diretora,  
Colégio Nilo Peçanha.

## ANEXO C



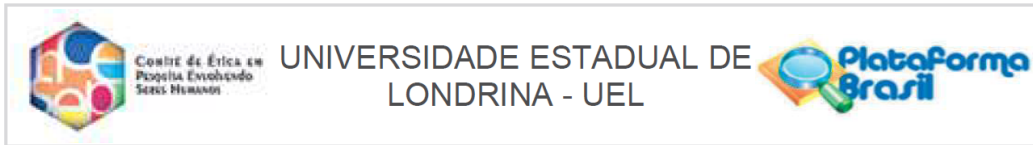
**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E SUPORTE FAMILIAR.**Pesquisador:** Marcella das Neves Burgos**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 68137417.3.0000.5231**Instituição Proponente:** CECA - Programa de Mestrado em Educação**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 2.125.734**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto para dissertação de mestrado em Educação da UEL que pretende conhecer a relações entre Estratégias de Aprendizagem, motivação para aprender e suporte familiar, em alunos do Ensino Fundamental II. Participarão dessa pesquisa aproximadamente 350 alunos de todas as séries da segunda etapa do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada na região central de Londrina-PR. Serão utilizados três instrumentos para a realização da pesquisa: A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), composta de 31 itens sendo 12 deles adaptados por Scacchetti e Oliveira (2012) para a realidade do ensino técnico profissional e utilizados na presente pesquisa. Os participantes lêem as questões e respondem numa escala Likert de 3 pontos (sempre, as vezes, nunca). Este instrumento avalia as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem utilizadas por alunos do Ensino Fundamental.

A Escala de motivação e estratégias para aprender de alunos do Ensino Fundamental, elaborada por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) foi construída com base no pressuposto cognitivo da Teoria do Processamento da Informação. É constituída por 25 itens, todos extraídos da literatura científica sobre o assunto. Nesse instrumento, a escala foi apresentada com o desenho de figuras geométricas de tamanhos crescentes, seguidas dos números de 1 a 5, conforme sugestão de Lepper et al. (2005), com o objetivo de facilitar a compreensão das crianças.

**Endereço:** LABESC - Sala 14**Bairro:** Campus Universitário**UF:** PR**Município:** LONDRINA**CEP:** 86.057-970**Telefone:** (43)3371-5455**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.125.734

Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF) elaborado por Baptista (2005), tem seus itens fundamentados com base em diversos instrumentos nacionais e internacionais. O inventário é composto por 42 afirmações relacionadas a situações familiares, em que o sujeito deve marcar a frequência com que cada uma delas acontece em sua família. Suas respostas são registradas na folha apropriada. A correção é realizada pelo total de pontos, podendo variar de um mínimo de zero a um máximo de 84 pontos. O instrumento é privativo do psicólogo, sendo editado por Pearson, portanto o mesmo não tem permissão para ser divulgado. A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula em dia e horário agendado pela instituição.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Buscar possíveis relações entre Estratégias de Aprendizagem, motivação para aprender e suporte familiar, em alunos do Ensino Fundamental II.

Objetivo Secundário:

- Analisar as estratégias de aprendizagem, motivação e suporte familiar para aprender, em alunos do Ensino Fundamental II

Avaliar eventuais diferenças encontradas nos construtos aqui analisados considerando o ano escolar.

- Investigar a correlação entre Estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e suporte familiar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Alunos se sentirem constrangidos ao responderem os questionários, ou dano psicológico semelhante. Caso isso venha a acontecer, a pesquisadora oferecerá suporte necessário.

Benefícios:

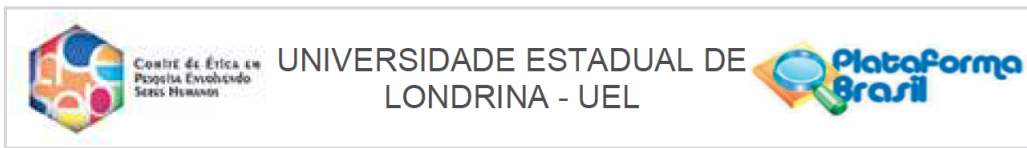
Reflexão por parte do aluno e da escola a respeito de seus hábitos de estudos e uso de estratégias

Reflexão por parte do aluno e da escola a respeito de motivação intrínseca e extrínseca para estudar. Mapeamento, por parte da escola, sobre as relações familiares de seus alunos do ensino fundamental II, motivação para aprender e uso de estratégias de aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo relevante para área pois, a partir dos resultados os professores poderão ser orientados a estimular o uso de estratégias de aprendizagem e a autonomia de seus alunos, no processo de aprender, a fim de que esses obtenham melhoras no aprendizado.

|  |                              |
|--|------------------------------|
| <b>Endereço:</b> LABESC - Sala 14        | <b>CEP:</b> 86.057-970       |
| <b>Bairro:</b> Campus Universitário      |                              |
| <b>UF:</b> PR <b>Município:</b> LONDRINA |                              |
| <b>Telefone:</b> (43)3371-5455           | <b>E-mail:</b> cep268@uel.br |



Continuação do Parecer: 2.125.734

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão corretos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora respondeu a pendência anexando seu registro Profissional de Psicóloga. O projeto está aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                     | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_904287.pdf | 05/06/2017<br>16:41:32 |                           | Aceito   |
| Outros  | CRP.JPG                                      | 05/06/2017<br>15:02:45 | Marcella das Neves Burgos | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | DISSERT.docx                                 | 09/05/2017<br>20:28:12 | Marcella das Neves Burgos | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Confidencialidadeesigilo.doc                 | 08/05/2017<br>13:44:58 | Marcella das Neves Burgos | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | DeclaracaodeInstituicaoCoparticipante.doc    | 08/05/2017<br>13:43:24 | Marcella das Neves Burgos | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.docx                                    | 08/05/2017<br>13:40:54 | Marcella das Neves Burgos | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folhaderosto.pdf                             | 23/04/2017<br>18:50:40 | Marcella das Neves Burgos | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 19 de Junho de 2017

---

**Assinado por:  
Rosana Lopes  
(Coordenador)**

|                                     |                              |
|-------------------------------------|------------------------------|
| <b>Endereço:</b> LABESC - Sala 14   | <b>CEP:</b> 86.057-970       |
| <b>Bairro:</b> Campus Universitário |                              |
| <b>UF:</b> PR                       | <b>Município:</b> LONDRINA   |
| <b>Telefone:</b> (43)3371-5455      | <b>E-mail:</b> cep268@uel.br |



Continuação do Parecer: 2.125.734

**Endereço:** LABESC - Sala 14  
**Bairro:** Campus Universitário      **CEP:** 86.057-970  
**UF:** PR      **Município:** LONDRINA  
**Telefone:** (43)3371-5455      **E-mail:** cep268@uel.br

## ANEXO D

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**“ESTRATÉGIAS, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E SUPORTE FAMILIAR.”**

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **“ESTRATÉGIAS, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E SUPORTE FAMILIAR.”**, a ser realizada no **“Colégio Estadual Nilo Peçanha”**. O objetivo da pesquisa é “Buscar possíveis relações entre Estratégias de Aprendizagem, motivação para aprender e suporte familiar, em alunos do Ensino Fundamental II”. Através da aplicação da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem no Ensino Fundamental, da Escala de motivação e estratégias para aprender de alunos do Ensino Fundamental e do Inventário de Percepção de Suporte Familiar.

A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: Os alunos responderão cada escala citada acima, contendo 31,25 e 42 questões respectivamente, sobre como costumam estudar, motivação para aprender e situações familiares. A partir dessas informações, será feita a análise e conclusão dos dados.

rosilda.salles@sercomtel.combr

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (ou para esta e futuras pesquisas) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são: **Contribuir com a pesquisa a respeito do tema a fim de que a partir desses resultados, professores possam estimular o uso de estratégias de**

**aprendizagem e a autonomia de seus alunos, no processo de aprender, a fim de que esses obtenham melhoras no aprendizado. Quanto aos riscos, o aluno não estará sofrendo riscos de danos físicos, pois a pesquisa será realizada no Colégio. Para o caso de danos psicológicos, a pesquisadora se responsabiliza por dar o suporte psicológico necessário aos participantes, caso se sintam expostos, constrangidos e ou outros. Garantimos que a amostra de dados em questão não será exposta e os dados serão tratados em sigilo.**

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (**Marcella das Neves Burgos, Rua: Marcia Mendes,145, telefone: (043) 3037-6122 ou (043) 99932-1130 e marcella\_nburgos@hotmail.com**), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_de 2017.

**Pesquisador Responsável**

RG: 11085507-9

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_