



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA SZÜCS DOS SANTOS

**PERCEPÇÕES DAS AVALIAÇÕES E SUA RELAÇÃO
COM MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM**

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ ALOYSEO BZUNECK

Londrina, PR

2006



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2006

TÂNIA SZÜCS DOS SANTOS

PERCEPÇÕES DAS AVALIAÇÕES E SUA RELAÇÃO
COM MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina
2006

S239p Santos, Tânia Szücs
Percepções das avaliações e sua relação com motivação e estratégias de aprendizagem / Tânia Szücs dos Santos. – Londrina, 2006.
f. 100 ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

Bibliografia: f. 85-94

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

1. Motivação no ensino superior. 2. Metas de realização. 3. Estratégias de aprendizagem. I. Autor. II. Título.

CDD 370. 15

TÂNIA SZÜCS DOS SANTOS

PERCEPÇÕES DAS AVALIAÇÕES E SUA RELAÇÃO
COM MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Prof^ª. Dr^ª. Sueli Edi. R. Guimarães
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. José Augusto da Silva Pontes
Unesp – Marília – SP

Londrina, _____ de _____ de 2006.

Dedicatória

A Deus

Pela força interior que sempre me acompanhou mesmo nos momentos difíceis, sei que era TU quem estava ao meu lado.

A meus pais, filhos e familiares

Pela ajuda direta ou indireta e preocupação para que tudo sempre desse certo. Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos especiais, agradeço a compreensão, o afeto e o amor dispensado e digo que foram de grande importância em minha vida e me fizeram, sobretudo persistir e chegar até esse momento. Amo vocês.

Agradecimentos

Ao Professor Dr. José Aloyseo Bzuneck

Obrigado pelo exemplo de profissionalismo e pelo incentivo de me fazer perceber que podemos ir cada vez mais além. Muito obrigado por fazer-me acreditar neste sonho.

Aos professores do Mestrado

Um agradecimento especial a todos os professores que compartilharam conosco seus conhecimentos e experiências, vocês foram fundamentais neste processo.

Aos amigos e irmãos

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos e pela amizade que persiste mesmo estando distantes.

RESUMO

O presente estudo de natureza exploratória investigou reações psicológicas de 232 alunos do Ensino Superior com relação a uma situação de avaliação em uma disciplina específica. Foi administrado a todos os participantes um questionário destinado a levantar suas atitudes e percepções acerca daquela prova, sua motivação em termos de orientação a metas de realização e uso de estratégias de autogerenciamento na preparação da prova. Todos os itens do questionário foram submetidos a análise fatorial. Os resultados mostraram que a amostra como um todo se orienta prevalentemente à meta aprender em relação à disciplina focalizada, e com escores médios mais reduzidos na meta evitação do trabalho. As análises de correlação indicaram que a orientação à meta aprender se correlaciona negativamente com a meta evitação do trabalho. Além disso, os escores na meta aprender correlacionam-se positivamente com atitudes positivas em relação à prova e com a percepção da prova como exigente. Em contraste, a meta evitação do trabalho teve correlação negativa com atitudes positivas frente à prova e correlação positiva com percepção da prova como exigente e com deficiência no autogerenciamento na preparação da prova. Diversas explicações foram levantadas a esses dados, bem como sugestões de novas pesquisas e, por último, orientações para professores no ensino superior.

Palavras-chave: Motivação no Ensino Superior; Metas de realização; Percepções das avaliações e motivação; Estratégias de Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this exploratory study was to investigate some psychological reactions of 232 College students regarding a course evaluation. All participants were asked to fill in a questionnaire about their achievement goal orientation, their attitudes regarding the evaluation and perceptions of that evaluation's difficulty. All items of the instrument were factor analysed. Results showed that the sample as a whole is most oriented to learning achievement goal. In addition, learning achievement goal was positively related to attitudes regarding the evaluation of that specific subject-matter, the perception of hard evaluation as well, and was negatively related to lack of self management. Scores in learning achievement goal were also negatively related to scores in work avoidance goal. In contrast, work avoidance was positively related to perception of hard evaluation and lack of self management, and negatively related to attitudes regarding the proof. Data were discussed in the light of recent literature and suggestions for new studies were drawn and for teaching in higher education as well.

Key words: Motivation in Higher Education; Achievement Goals; Perceptions of Evaluations and Motivation; Learning Strategies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos por curso, termo em que estão matriculados e idade dos participantes da pesquisa	64
Tabela 2 - Distribuição dos alunos conforme o gênero e idade	64
Tabela 3 - Cargas fatoriais, Alpha de Cronbach, dos itens relativos às metas aprender e evitação do trabalho	70
Tabela 4 - Cargas fatoriais referentes às variáveis relativas ao fator 1 - atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina; fator 2 - percepção de exigências ou pressões das provas e fator 3 - autogerenciamento em relação às provas	72
Tabela 5 - Estatística descritiva das médias grupais em cada variável das subescalas	75
Tabela 6 - Correlação de <i>Pearson</i> entre os escores médios grupais nas metas de realização e nas variáveis relativas aos três fatores	76

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	3
PANORAMA GERAL	4
INTRODUÇÃO	5
1. A APRENDIZAGEM POR PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	14
1.1. NÍVEIS DE PROCESSAMENTO	16
1.2. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	17
1.3. O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	23
2. TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO – UMA ABORDAGEM AO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO	25
2.1. TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO	26
2.2. AS DIFERENTES METAS DE REALIZAÇÃO	27
2.3. PERCEPÇÕES DOS ALUNOS QUANTO AO AMBIENTE DE SALA DE AULA – COMO SE FORMAM TAIS ORIENTAÇÕES À METAS	31
2.4. INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO DA META APRENDER NOS ALUNOS	38
2.5. ESTUDOS SOBRE PERCEPÇÕES DOS ALUNOS	42
3. PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E FEEDBACK	51
3.1. FUNÇÕES DO FEEDBACK	53
3.2. OBJETIVOS DO PRESENTE ESTUDO	61
4. METODOLOGIA	63
4.1. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	63
4.2. DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO.....	66

4.3. PROCEDIMENTOS	67
4.4. ANÁLISE DOS ITENS QUE FORMAM O INSTRUMENTO	69
5. RESULTADOS	74
6. DISCUSSÃO	78
7. REFERÊNCIAS	85
8. APÊNDICE A	95

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo, de natureza exploratória, investigou certas reações psicológicas de 232 alunos do Ensino Superior, com relação à percepção das avaliações, motivação, metas de realização e o uso de estratégias de aprendizagem.

A literatura aponta para alguns problemas na motivação do aluno em relação às avaliações, à maneira como os estudantes percebem o contexto e a estruturação da sala de aula nos momentos de prova. As avaliações, seus resultados, ou seja, a forma como são devolvidas aos alunos (notas, *feedback*), as dificuldades na disciplina e as estratégias que os alunos utilizam para estudar para as provas são importantes fatores na busca de uma melhor compreensão da motivação dos alunos para estudar.

Foi administrado a todos os participantes um questionário, buscando identificar as metas de realização dos estudantes em relação à disciplina que aplica provas mais rigorosas; as atitudes e percepções que os alunos têm dessas situações e o uso de estratégias de gerenciamento para os estudos.

Na seqüência, segue-se um panorama geral do trabalho.

PANORAMA GERAL

No primeiro capítulo deste trabalho, a autora apresenta o tópico referente à aprendizagem por processamento da informação, os níveis de processamento, estratégias de aprendizagem e o processamento da informação e o ensino das estratégias de aprendizagem.

O segundo capítulo, a Teoria de Metas de Realização, aborda as diferentes metas de realização, as percepções dos alunos quanto ao ambiente de sala de aula, – como se formam tais orientações à metas, as intervenções em sala de aula para auxílio do desenvolvimento da meta aprender nos alunos e alguns estudos sobre percepções dos alunos.

O terceiro capítulo diz respeito às percepções sobre avaliações, *feedback* e funções do *feedback*.

Finalmente, no quarto capítulo, a autora apresenta a metodologia, os resultados, discussões e implicações educacionais.

INTRODUÇÃO

Estudos contemporâneos sobre motivação nas aprendizagens escolares têm considerado as variáveis do contexto, tratando esse assunto não apenas como uma característica pessoal e estável do aluno, mas também focalizando as interações entre essas características e especificidades de cada situação (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Bzuneck, 2005).

Os problemas na motivação do aluno variam e podem se modificar em função do avanço nas séries escolares e no contexto universitário. Essas variações na motivação ocorrem tanto em função do nível e série escolar quanto em função do tipo de disciplina, em termos das percepções dos alunos sobre a importância que é dada aos seus conhecimentos, habilidades ou experiências (Stipek, 1998).

Sendo assim, é de importância estimável o fato de se investigar como se mostra a motivação dos alunos no contexto universitário, levando em conta suas características e especificidades, seja pelas variações de instituição para instituição ou de curso para curso.

No contexto universitário, relatam-se alguns casos de alunos e até mesmo de classes inteiras que têm como prática usual o hábito de estudar apenas quando as provas se aproximam ou apenas na véspera deste acontecimento. Estes alunos assistem às aulas sem nenhum interesse, como meros ouvintes, sem nem sequer tomar notas ou participar das aulas ativamente, faltam muito às aulas, não têm o hábito da leitura, fazendo-o apenas quando a exigência é obrigatória e cobrada por meio das avaliações. Suas produções, em termos de trabalhos acadêmicos, muitas vezes são meras cópias de originais, ou ainda pior, cópias intactas, retiradas da Internet e até mesmo trabalho pago, encomendado e realizado por terceiros.

Muitos são os fatores que podem ocasionar um cenário como o descrito, tais como: uma supervalorização de notas ou do diploma, escolha do curso errado e até mesmo o desconhecimento de boas estratégias de aprendizagem, fato este que, quando acompanhado da ausência de conhecimentos prévios, acabam por comprometer as novas aprendizagens. Esses fatores acabam por desestimular os alunos, como também os professores, que acabam assumindo uma postura de total

descomprometimento com seus alunos, dando aulas apenas para os que “querem aprender”, ou seja, não acreditam que esteja em suas mãos a possibilidade de mudança deste quadro (Bzuneck, 2005).

Com base em ampla literatura, Boruchovitch (2005) aponta para evidências em nível nacional, de que os estudantes universitários apresentam um pobre repertório de estratégias de aprendizagem e também dificuldades de processamento adequado da informação em situações de estudo e aprendizagem, por várias razões.

A autora destaca a necessidade de orientar os alunos para o uso das estratégias mais adequadas para o estudo, visto que este procedimento melhora significativamente o desempenho escolar, suprimindo deficiências no processamento da informação em diversas áreas, além de contribuir para a regulação dos aspectos afetivo-emocionais relacionados com a aprendizagem. Quando o aprendiz é capaz de autorregular a própria aprendizagem, apresenta bons resultados em suas avaliações, que com certeza, serão aplicadas com a finalidade de verificar se realmente a aprendizagem ocorreu.

Nos dias atuais, a avaliação educacional permeia diferentes segmentos da sociedade, fazendo com que se ouçam referências à avaliação do rendimento (*achievement*), avaliação do desempenho (*performance*), avaliação de cursos, avaliação de instituições e outros tipos possíveis de avaliação. Está implícita uma preocupação com a qualidade da educação, o que reflete uma carência de estratégias eficientes de avaliação que não deixe dúvidas quanto a sua viabilidade e relevância, perspectiva esta que nos traz uma forte relação com a Teoria da Motivação, no que se refere à preocupação que acaba por impulsionar o aluno a definir um ou outro tipo de meta de realização no contexto de aprendizagem (Vianna, 1999).

A literatura apresenta diversos conceitos de avaliação escolar. Uma definição, apresentada por Depresbiteris (1995 *apud* Alvarenga, 1999), possui seu foco em uma abordagem cognitivista, despertando especial atenção por seu direcionamento à preocupação principal de construção de conhecimento por parte do aluno. Para a autora, aprender não é um verbo passivo, não é registrar para reproduzir. É um ato que o sujeito exerce sobre si próprio para resolver situações ou reinventar soluções. O aluno aprende quando, de modo consciente, consegue ultrapassar os conflitos e desequilíbrios provocados pelo professor e integrar as aparentes contradições nos esquemas gerais que

possuía. Daí a importância de se considerar as influências que o contexto exerce nas aprendizagens escolares.

Neste sentido, os professores precisam ainda trabalhar muito para que possam desenvolver e criar estratégias eficazes de avaliação, para que sejam aplicadas em todos os momentos da aprendizagem, pois, dessa maneira, a avaliação pode assumir o papel de auxílio no processo ensino-aprendizagem à medida que seja encarada como um ponto central e não apenas para verificação final do processo (Boruchovitch, 1999).

Quando a avaliação tem como objetivo a simples classificação em termos de notas, algumas evidências encontradas na literatura indicam que altas notas ou um clima de competição em sala de aula e também um grande número de notas baixas estão associados com o aumento da porcentagem de alunos desistentes. São os alunos que se encontram em desvantagem que, provavelmente, abandonarão os estudos (Moos & Moss, 1978; Trickett & Moos, 1974 citados por Woolfolk, 2000).

Não se trata do fato de os alunos serem ou não avaliados; mais importante que a própria nota são as percepções que os aprendizes têm do significado da informação trazida pela avaliação. Em outras palavras, a interpretação que os alunos fazem do que será valorizado ou exigido para o cumprimento da avaliação pode direcioná-los a diferentes metas ou despertar diferentes padrões de motivação. (Ames e Ames, 1984; Mc Iver, 1987).

O aluno precisa perceber que as situações de avaliação podem lhe fornecer informações que o auxiliem a direcionar seu próprio processo de aprendizagem, sentindo-se estimulado a investir esforço e persistência para atingir os objetivos propostos nas atividades avaliativas. Sendo assim, ao oferecer pistas ao estudante sobre o processo, a avaliação estará contribuindo para desenvolver uma postura auto-regulada em suas aprendizagens (Bzuneck, 2002c; Guimarães, 2002; Shepard, 2000).

Ao assumir uma postura auto-regulada, o aprendiz possui consciência dos seus próprios processos mentais e do seu grau de compreensão, é capaz de supervisionar o seu próprio processo de aprendizagem (sempre checando a própria compreensão), tornando-se eficaz no uso e na seleção de estratégias de aprendizagem, sabendo quando não entendeu algo. O uso adequado de variadas estratégias, adaptadas a cada situação ou disciplina, é um dos componentes da aprendizagem auto-regulada, que

por sua vez conduz a resultados de melhor qualidade (Bzuneck, 2002c; Zimmerman e Pons, 1986).

As estratégias de regulação ajudam o aluno a modificar seu comportamento de estudo, permitindo que melhore seus déficits de compreensão como, por exemplo, estudar novamente um mesmo conteúdo, quando percebe que não o compreendeu. Como consequência o aluno torna-se um aprendiz bem sucedido e auto-regulado, melhorando consideravelmente seu desempenho escolar. Tais habilidades cognitivas não são aprendidas ou utilizadas de modo isolado da motivação. Para o aluno envolver-se com uma tarefa desafiadora, precisa acreditar em suas capacidades para realizá-la, logo, tanto em função da meta de realização adotada como em função de sua crença de auto-eficácia, a motivação é uma variável que afeta substancialmente a aplicação de certos conhecimentos e habilidades adquiridas (Boruchovitch, 1999).

Os efeitos imediatos da motivação do aluno em sala de aula consistem no fato de ele envolver-se ativamente nas atividades pertinentes ao processo de aprendizagem, aplicando esforço e persistência de acordo com as exigências de cada tarefa, o que implica certa autonomia no que se refere à escolha do seu curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance (Bzuneck, 2002a).

A auto-regulação representa um aspecto importante da autonomia que se deseja para os alunos, já que aprendizes auto-regulados participam ativamente e gerenciam de maneira eficaz e flexível o seu próprio processo de aprendizagem e motivação, possuindo metas pessoais bem definidas, dirigindo seus esforços para atingi-las, monitorando sua própria aprendizagem em função das exigências das tarefas. Sua motivação é bem definida, baseada em sólidas crenças de auto-eficácia. Além de possuir um amplo arsenal de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, tem consciência de quando e por que devem ser usadas, monitorando e modificando-as quando necessário. Os aprendizes auto-regulados são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem (Bzuneck, 2002c; Zimmerman, 1998; 2000; Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons, 1992).

A produção acadêmica referente à questão da avaliação da aprendizagem no ensino superior traz muitas indagações. Algumas delas, segundo Godoy (1995), reproduzem preocupações de ordem geral, como o significado das avaliações, suas funções, técnicas e instrumentos, enquanto outras refletem a

preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, no que se refere ao alcance de uma das principais metas da educação superior, que consiste em desenvolver no aluno a capacidade de processar informações de maneira cada vez mais complexa e autônoma.

Muitos alunos, quando fracassam em situações de avaliação, podem desistir de tentar o sucesso. Por este motivo, torna-se necessário investigar e compreender as percepções que os alunos têm das situações de avaliação, que podem direcionar a escolha para uma ou outra meta de realização e a determinados tipos de estratégias de estudo, favorecendo uma aprendizagem superficial ou em profundidade, com reflexos no desempenho (Ames, 1992; Marshall e Weinstein, 1984).

Tendo em vista a importância da temática descrita, o presente estudo poderá oferecer informações úteis sobre de que forma e em que grau as percepções dos alunos de curso superior têm relação com sua motivação, a escolha de determinada meta de realização e o uso de estratégias de aprendizagem em seus estudos.

A literatura (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Linnenbrink e Pintrich, 2001; Church, Elliot e Gable, 2001; Guimarães, 2002), aponta que as percepções que o aluno tem das situações de avaliação, do que será cobrado nelas, o tipo de aprendizagem, o tipo de exigência para a realização da tarefa ou para que ela seja considerada como realizada: decoreba ou aprendizagem realmente, bem como o uso de estratégias de aprendizagem de profundidade ou de superfície e o próprio *feedback* podem direcionar o comportamento do aluno, ou seja, têm conseqüências para a sua motivação.

Na mesma linha de outros autores (Brophy, 1999; Butler, 1987, Covington e Berry, 1976; Epstein, 1988, 1992; Mac Iver, 1988; Mac Iver, 1987; McKeachie, 1988), Ames (1992) apresenta cinco aspectos que mostram como a motivação dos alunos é afetada pelas avaliações.

1) A presença constante de avaliações na escola faz com que os alunos aprendam rapidamente que os conteúdos que não forem avaliados, não merecem ser aprendidos, isto é, as avaliações motivam para estudar só o que será cobrado. Em termos motivacionais, as situações de avaliação podem indicar o que será mais valorizado, criando um clima que desenvolva nos alunos certo tipo de objetivos, crenças e expectativas que podem refletir diretamente no tipo de motivação.

2) Certos aspectos fazem parte das práticas avaliativas e podem influenciar as percepções dos alunos com relação ao significado das informações a respeito do que será valorizado ou exigido nas situações de prova, tais como padrões, critérios, métodos, frequência e o conteúdo. O aluno sabe (ou deve saber) como é avaliado e quais serão os resultados das avaliações.

Os padrões consistem num referencial, que será mais ou menos elevado, conforme o contexto, e dizem respeito ao nível de exigência para cumprir a tarefa, por exemplo: 70%, 90%, 100%, ou apenas fazer a tarefa. O padrão também pode significar simplesmente “aprovado” ou “não-aprovado” (tudo-ou-nada), ou pode ser marcado numa escala, como de 0 a 10. Há cursos em que está implícito que o padrão é que se o aluno fez a tarefa, terá 70% garantido, o que significa aprovação, independentemente da qualidade do produto. Por outro lado, há cursos ou tarefas em que o padrão significa a ausência total de erros (Cálculos de engenharia, Química fina, Astronáutica, Informática...).

Os critérios dizem respeito ao que deve ser cumprido para tirar tal nota, ou determinado conceito A, B, C..., ou seja, para atingir o padrão, tais critérios de desempenho são definidos. O critério também pode ser absoluto, ou seja, consiste num referencial ou gabarito, em relação ao qual o desempenho de cada aluno é avaliado; ou, ainda, critério relativo, em que são levados em conta os desempenhos dos outros (comparação, norma). Quando o sistema de referência ao critério é utilizado, o critério para cada nota deve estar bem claro aos alunos, com metas claramente definidas instrucionalmente. Notas referenciadas à norma incentivam um clima de competição por parte dos alunos, podendo conduzir a uma orientação de *performance* em função das exigências pela exatidão, ausência de erros e o sucesso em comparação com os colegas. A avaliação normativa (nos casos de notas referenciadas à norma, sua maior influência é na posição dos estudantes em comparação com outros que também fazem o curso) é percebida pelos alunos como uma ameaça ao senso de controle pessoal, contribuindo para um clima motivacional negativo, acabando por induzir a uma grande preocupação com a própria capacidade. Há também critérios para aprovação final: pode ser por média simples, ponderada ou outro tipo desejado, ou, ainda, avaliações sem nota ou conceito, que são substituídos por relatório circunstanciado, isto é, com mais detalhes qualitativos e sem uma definição expressa numericamente ou mesmo em letras.

Com relação aos métodos, existem diversos tipos como, por exemplo, responder a questões abertas, fechadas; testes diversos, etc. Fariam também parte dos métodos os dois tipos clássicos de avaliação: (1) formativa – são tarefas que orientam o ensino durante o processo de aprendizagens, realizadas com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem. Este tipo de avaliação indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos e possui uma função controladora e seus propósitos são os de informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem, localizar as deficiências na organização do ensino, possibilitando a sua adequação ao processo. Visa melhorar a formação do aluno e sua preocupação maior é ajudar o aluno a aprender e o mestre a ensinar e (2) somativa – tarefas usadas para julgar o nível de desempenho de cada aluno e que determinam a nota, ao término da atividade de aprendizagem. Sua função é classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento e que atendem alguns objetivos cognitivos e habilidades mentais, possibilitando que o usuário julgue o seu mérito ou valor, fornecendo pistas para a orientação de suas ações e tomada de decisão, visando à remoção de problemas que impeçam a aprendizagem.

Quanto à frequência, as avaliações podem ocorrer de forma contínua, diária, semanal, bimestral. Em cursos superiores, costuma ser bimestral, quando se adota a prática de avaliação somativa.

O conteúdo diz respeito ao que é solicitado nas questões ou problemas, em termos de desafio. O que é cobrado pode ser apenas reprodução dos textos, uma produção original com base no texto, compreensão ou aplicações práticas do que foi lido. Da maneira como estas exigências são percebidas pelos alunos, podem direcioná-los à adoção de diferentes tipos de metas ou escolha de estratégias de aprendizagem. Todos estes aspectos estão presentes em qualquer tipo de avaliação.

3) Os resultados das avaliações são comunicados por meio do *feedback*. Muitas vezes as notas ou outro tipo de *feedback* contemplam apenas o produto, deixando de considerar o processo empregado e as estratégias utilizadas para se chegar àquele resultado. A literatura destaca que as próprias aprendizagens em sala de aula são notadamente orientadas ao produto, de forma que os alunos se orientam para a *performance* ao invés de considerar o processo empregado para a realização da atividade.

4) As notas são um tipo de *feedback* muito usado nas escolas e, em especial, no ensino superior e podem levar o aluno a conclusões sobre sua própria capacidade, afetando a motivação. Nesse sentido, a frequência das notas pode ter menos importância do que a forma como são distribuídas nas salas de aula. Por exemplo, se as notas são afixadas em edital, o aluno olha sua nota e, inevitavelmente, acaba se comparando aos seus pares. Quando a nota recebida é inferior a de seus colegas, ele pode concluir que é menos inteligente, e isso faz com que se desmotive, fica desencorajado a aplicar esforço. Se o aluno não se sente capaz de realizar as exigências das tarefas, dificilmente procurará novos desafios nas atividades seguintes, preferindo tarefas fáceis e aprendizagem sem profundidade. Nesse sentido, o prazo da entrega da correção das avaliações é um ponto importante na determinação das orientações motivacionais. Este retorno deve enfatizar a atribuição do êxito ao esforço, devendo ocorrer em um período breve e o resultado do desempenho ser de interesse apenas do próprio estudante, evitando, desta maneira, a comparação com os colegas, encorajando o aluno a utilizar novamente o esforço, que é um fator interno e sob seu controle.

5) Por outro lado, notas baixas, quando são acompanhadas de possibilidades de melhoria, acrescentando-se as oportunidades de revisão (o ato de refazer, corrigir), faz com que o aluno se sinta capaz, acreditando que, mediante o esforço, chegará ao êxito, assim, as avaliações afetam diretamente os padrões motivacionais e também a escolha de estratégias de aprendizagem.

De acordo com os dados citados acima, inicialmente, segue-se uma exposição de uma Teoria de Aprendizagem de enfoque cognitivista, a Teoria do Processamento da Informação. A Psicologia Cognitiva, baseada na Teoria do Processamento da Informação, tem-se revelado num referencial teórico muito útil para que o processo ensino-aprendizagem se torne mais efetivo e para que o aluno se torne um aprendiz auto-regulado (Boruchovitch, 2005). Esta abordagem é citada porque demonstra em que consiste o trabalho mental do aluno, considerando o aprendiz como protagonista do processo, não podendo ser substituído por ninguém. Porém, restringe-se à descrição da atividade mental do aluno sem considerar aspectos socioculturais da mente ou da linguagem nem os componentes emocionais ou motivacionais no processo, mas proporciona um avanço no entendimento e compreensão dos processos cognitivos

da aprendizagem (Bzuneck, 2004). Esse modelo de aprendizagem cognitivista se liga aos estudos sobre as estratégias de aprendizagem, como veremos a seguir.

1 - A APRENDIZAGEM POR PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

“A maioria dos modelos atuais de intervenção voltados para o desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem utilizam como referencial teórico a psicologia de enfoque cognitivista, baseada na teoria do processamento da informação” (Boruchovitch, 2005, p.240).

Segundo Bzuneck (2004), a aprendizagem por processamento da informação é um modelo de aprendizagem cognitivista que despertou particular interesse pelos estudos das estratégias de aprendizagem. As estratégias cognitivas e metacognitivas são usadas para o processamento da informação em atividades de aprendizagem mais amplas e complexas. De acordo com a estratégia adotada, pode resultar em uma aprendizagem superficial ou em profundidade (Craik & Lockhart, 1972; Marton & Säljö, 1976), gerando diferentes produtos de aprendizagem porque correspondem ao uso de estratégias de aprendizagem qualitativamente diferentes.

A chamada Teoria do Processamento da Informação é uma abordagem cognitiva que se propôs a estudar e explicar as atividades mentais que acontecem nas aprendizagens, valendo-se da metáfora do processamento da informação, como ocorre nos computadores (Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2004; Foulin e Mouchon, 2000). Segundo esse enfoque, são três os elementos essenciais que caracterizam a aprendizagem: uma informação, que é emitida pelo ambiente; a seguir, ocorre o papel ativo do aprendiz, ao assimilar e transformar as informações que recebeu do meio e, por último, o fato de que o conteúdo aprendido deverá ser exposto seja oralmente ou por escrito. Neste processo, o indivíduo é único em sua atividade, não podendo ser substituído por ninguém.

Com mais detalhes, Atkinson e Shiffrin (1971), entre os pioneiros a propor um modelo da memória humana, apresentam cinco componentes básicos, que são: o registrador sensorial da informação vinda do ambiente externo, a memória de curto prazo (MCP), a memória de longo prazo (MLP), os processos de controle executivo e a saída. Brevemente, segundo as exposições de Bzuneck (2004) e de Foulin e Mouchon (2000), o processo pode ser descrito da seguinte forma: quando a

informação ou estímulo externo atinge um órgão sensorial, visão ou audição, permanece armazenada nesse receptor por uma fração de segundo apenas, o tempo suficiente para que seja percebida seletivamente e captada pela atenção. Um dado importante a ser destacado aqui é que, o que não for percebido ou atendido imediatamente, se perde e nem passa para a etapa seguinte, o sistema da memória.

A informação percebida pelo aluno atento será, de imediato, acolhida pela memória de curta duração, também chamada de memória de trabalho, responsável pelo armazenamento da informação por um curto prazo e pela manipulação ou processamento. Essa memória tem a capacidade de trabalhar com poucos itens, uma média de sete, mais ou menos dois (cinco a nove itens), nesta fase. Itens da memória de longa duração ou conhecimentos prévios são solicitados pelo executivo central (processos de controle) e serão utilizados no processo, já que são imprescindíveis no processamento do novo conhecimento. O resultado será o armazenamento do novo conhecimento na memória de longa duração.

Ainda, segundo as exposições detalhadas de Bzuneck (2004) e Foulon e Mouchon (2000), a construção do novo conhecimento consiste em uma atividade mental consciente do aprendiz, chamada de *codificação*. A *codificação* pode acontecer de duas maneiras distintas. Pode ser semântica, pela qual o aprendiz dá um sentido ao novo conteúdo com uma compreensão genuína, que permita a criação de um significado, apresentando-se como um poderoso elemento de aprendizagem duradoura. A outra forma é a não semântica, na qual o aprendiz faz associações artificiais com conhecimentos prévios, como no uso de recursos mnemotécnicos; neste caso, limitado à durabilidade do efeito, não possibilita generalizações.

Após a codificação, a informação processada torna-se parte integrante dos esquemas do aprendiz, que são as estruturas mentais ou conhecimentos adquiridos e armazenados na memória de longa duração, ou seja, os conhecimentos inter-relacionados e organizados são significativamente, como uma rede.

1.1. Níveis de Processamento

Uma versão peculiar da Teoria do Processamento da Informação foi elaborada, segundo relatam Bzuneck (2004) e Pintrich e Garcia (1991), por estudiosos britânicos e escandinavos, como Craik e Lockhart (1972) e Marton e Säljö (1976). Eles não consideram as diferenças de memórias acima expostas, mas tiveram como objetivo estudar o que, na realidade, fazem os indivíduos com a informação para recordá-la mais tarde e quais são as atividades que se mostram mais eficazes, as que produzem melhores resultados.

A recuperação da informação já aprendida pelo indivíduo é muito influenciada por percepções individuais do aprendiz e também pela atividade mental realizada no momento exato em que está aprendendo. Essas operações podem resultar em diferentes níveis de processamento, isto é, o processamento não significa aprender ou não aprender, entende-se que existem graus ou níveis diferentes para o processamento da informação. Estabelece-se, dessa forma, uma primeira classificação dos processos de codificação, que distingue os dois tipos de processamento: superficial ou em profundidade (Craik e Lockhart, 1972, Craik e Tulving, 1975; Marton e Säljö, 1976).

O processamento superficial, que é um tipo de processamento centrado nas características físicas ou estruturais dos estímulos, acontece quando o aluno repete mecanicamente um material a ser aprendido, sem qualquer elaboração mental, e assim o reproduz, trazendo como consequência uma aprendizagem efêmera e sem significado, que não permitirá ao aluno, futuramente, a construção de novos significados a partir deles.

Um outro tipo de processamento é o profundo, que é essencialmente dirigido ao significado, ou seja, relacionado tanto com a quantidade de processamento quanto com o grau de elaboração da codificação, o que acontece quando o aluno se orienta para o significado do conteúdo, buscando, como ponto de partida, compreender o que o autor quis dizer, a partir daí, desenvolve idéias próprias sobre o assunto. Os níveis mais profundos representariam e produziriam uma maior recordação, por se situar mais próximo do nível semântico, pois as informações semânticas formam a base de

dados lingüísticos e conceituais necessários à produção e à compreensão da informação oral ou escrita, em um conjunto de conhecimentos que estão relacionados e ligados às aprendizagens escolares (Foulin e Mouchon, 2000; Pintrich e Garcia, 1991; Pozo, 1996).

Foulin e Mouchon (2000) concluem que todas as operações de processamento da informação são muito complexas e cognitivamente custosas. Por esse motivo, quer se trate de processamento de profundidade ou até superficial, elas requerem o domínio de determinadas habilidades para todas as aprendizagens escolares e se denominam estratégias de aprendizagem.

Em síntese, os processos utilizados pelos indivíduos para codificar a informação apresentam-se como um dos componentes das estratégias de aprendizagem e são os enfoques superficiais e profundos que diferenciam a concepção do aluno do que seja aprendizagem e, das atividades exigidas para uma tarefa (Weinstein e Mayer, 1986). Diante da importância que representam para a aprendizagem do aluno, essas estratégias serão expostas na seqüência.

1.2. Estratégias de aprendizagem e processamento da informação

Conforme a literatura (Alexander, Graham e Harris, 1998; Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2004; Foulin e Mouchon, 2000; Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991; Pozo, 1996; Weinstein e Mayer, 1986) quanto mais esquemas organizados ou conhecimentos prévios o aluno possuir, mais qualidade terá sua aprendizagem, ou seja, melhor processamento das novas informações. Porém, não basta que o aluno possua tais conhecimentos prévios, mas requer-se o uso das estratégias de aprendizagem, para que o aprendiz estabeleça conexões entre os conhecimentos que já possui e o novo conteúdo, dando-lhe sentido e o compreendendo de fato, resultando em uma aprendizagem significativa.

A recuperação e processamento das informações requerem o domínio de habilidades de alto nível para todos os campos disciplinares (leitura, escrita, números

e resolução de problemas); o exercício de tais habilidades apóia-se na utilização de procedimentos e estratégias, que permitem que o aluno seja capaz de selecionar entre vários procedimentos, aquele que permitirá o alcance de um desempenho ótimo. Essas habilidades, no devido tempo, facilitarão a evocação dos conteúdos processados.

Segundo Bzuneck (2001), para que um esforço seja realmente eficaz e relevante para os resultados, o aluno deve lançar mão do uso de estratégias adequadas para que a nova informação seja armazenada na memória de longa duração e passe a fazer parte da rede de esquemas do aprendiz. As estratégias de aprendizagem permitem ao aluno obter um maior aproveitamento de seus processos cognitivos e o uso de boas estratégias permitirá que o aprendiz disponha de melhores processos enquanto aprende (Pozo, 1996). A função destas estratégias, segundo Boruchovitch (1999) é a de ajudar o aluno a controlar o processamento da informação de modo que ele possa mais facilmente armazenar e posteriormente, recuperar a informação da memória de longa duração, quando necessário, para utilizá-la em novas aprendizagens.

Mas o que são estratégias de aprendizagem? Alexander, Graham e Harris (1998), apresentam as estratégias como procedimentos que os estudantes precisam saber aplicar quando estão envolvidos em atividades de aprendizagem. Diversas são as definições e classificações encontradas na literatura (Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2001; Foulin e Mouchon, 2000; Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991; Pozo, 1996, Weinstein e Mayer, 1986).

Uma conceituação muito citada é de Weinstein e Mayer (1986):

“[...] estratégias de aprendizagem são alguns tipos de comportamentos e pensamentos que um aluno emprega enquanto aprende e que podem influenciar o processo de codificação do aprendiz” (p. 315).

Portanto, as estratégias influenciam o modo pelo qual o aprendiz trabalha os novos conhecimentos, no aspecto motivacional, e servem para auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem, tornando-o mais eficaz, e assim, melhorando o próprio resultado.

Entre as diversas taxionomias de estratégias, merece ser citada a de Weinstein e Mayer (1986). Para eles, são oito as estratégias: Estratégias básicas de repetição/ prática (*rehearsal*); Estratégias complexas de repetição/prática (*rehearsal*);

Estratégias básicas de elaboração; Estratégias complexas de elaboração; Estratégias básicas de organização; Estratégias complexas de organização; Estratégias de monitoramento da compreensão; Estratégias afetivas e motivacionais.

Já Pintrich (1989) foi quem as distribuiu em três categorias, que são: estratégias cognitivas, metacognitivas e as de gerenciamento de recursos. A categoria de estratégias cognitivas refere-se a métodos gerais, empregados para a compreensão de um conteúdo e estão relacionados com a aprendizagem ou codificação que o aluno faz. Esses métodos facilitam a recuperação da informação armazenada na memória de longa duração, podendo ser utilizados em diferentes conteúdos e áreas (Alexander, Graham e Harris, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991).

São exemplos de estratégias cognitivas a repetição ou a prática, a elaboração e a organização. (1) A repetição ou prática são procedimentos de recitar um conteúdo em voz alta, grifar algumas partes de um texto, tomar notas em sala de aula. Este tipo de estratégia serve para tarefas de aprendizagem mais simples e para ativação da informação na memória de trabalho e não quando se trata da aquisição e integração de novas informações. Esta é a estratégia que mais facilmente e cedo se adquire. Para Weinstein e Mayer (1986) esse tipo de estratégia, aparentemente, não ajuda o aprendiz a construir conexões internas do novo conteúdo, nem a integrar a nova informação com os esquemas já construídos anteriormente pelo aprendiz (conhecimentos prévios), necessitando para isso, do uso simultâneo de outras estratégias.

(2) A elaboração consiste em o aprendiz estabelecer relações entre o conteúdo novo e os conhecimentos prévios, possibilitando uma compreensão do novo conteúdo, ou seja, o aprendiz dá um novo sentido ao novo conteúdo. Como exemplos deste tipo de estratégia estão as habilidades de fazer resumos, paráfrases, criar analogias, fazer citações pessoais, explicar o novo conteúdo para outras pessoas, fazer questionamentos para si mesmo e respondê-los, produzir um texto escrito. Dessa forma, são técnicas que permitem uma elaboração em profundidade dos materiais, tendo por objetivo elaborar as idéias relacionando-as com conhecimentos prévios (Pintrich e Garcia, 1991). Em outras palavras, o uso de estratégias de elaboração auxilia os alunos a armazenarem a informação na memória de longa duração por meio de conexões que os aprendizes estabelecem entre a nova informação e os conhecimentos anteriores devendo proporcionar uma melhor armazenagem e conseqüente recuperação da informação.

(3) As estratégias de organização referem-se à atividade do aprendiz para identificar as idéias principais do novo conteúdo e estabelecer ligações entre as partes. Esse tipo de estratégia auxilia o aprendiz a selecionar as informações adequadas e construir conexões dentro da informação a ser aprendida, em uma classificação hierárquica ou organizada semanticamente. A elaboração dessas conexões dependerá dos conhecimentos prévios que o sujeito possa ativar. São exemplos de estratégias cognitivas de organização: fazer esquemas, construir redes de conhecimentos, elaborar mapas conceituais ou diagramas, criar tabelas, identificar a estrutura de um texto. Trata-se de tipos de estratégias bem mais complexas e que exigem do aprendiz um maior esforço. Esta é considerada a forma mais sofisticada de aprender e também a mais eficaz (Pintrich e Garcia, 1991; Pintrich, 1989; Pozo, 1996).

A principal diferença entre as estratégias de elaboração e de organização, segundo Pozo, (1996), é que, ao elaborar um material de aprendizagem, tenta-se facilitar sua recuperação sem que isso altere o significado do material, enquanto que, ao organizá-lo, pretende-se facilitar sua recuperação por meio de um maior número de conexões ou relações internas, dando um maior significado aos elementos que compõem esse material.

As estratégias metacognitivas são definidas tanto como cognições sobre cognições, quanto controle e regulação das cognições. Neste último sentido, envolvem comportamentos de planejar, monitorar, regular e modificar os processos cognitivos, auxiliando as estratégias cognitivas (Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991).

Pintrich (1989) nos coloca que a metacognição diz respeito ao conhecimento dos alunos, sobre sua própria situação de aprendizagem, que envolve as variáveis de pessoa (relacionadas com componentes motivacionais, como auto-eficácia, crenças de controle, expectativas de êxito), de tarefa (inclui informações sobre a dificuldade das várias tarefas, bem como suas diferentes exigências – o que pode estar ligado a componentes motivacionais como o valor da tarefa e orientação para uma determinada meta) e de estratégias que influenciam a aprendizagem (como o conhecimento sobre o uso de diferentes estratégias).

O conhecimento acerca dessas variáveis é importante, porém as estratégias de aprendizagem envolvem mais do que esse aspecto de conhecimento. Há que ser considerado também o aspecto metacognitivo de controle e regulação

(Pintrich,1989). Assim, o aspecto metacognitivo refere-se ao que ocorre quando os aprendizes desenvolvem habilidades de supervisionar, avaliar e controlar seus pensamentos nos momentos dedicados a aprender (Alexander, Graham e Harris, 1998).

Dessa forma, as estratégias metacognitivas representam, segundo Pintrich e Garcia (1991), formas superiores de pensamento, que resultam como consequência de uma aprendizagem em nível profundo.

Planejar as atividades diz respeito ao estabelecimento de metas de estudo, percorrer um texto brevemente antes de lê-lo com atenção, levantar questões iniciais sobre o texto, fazer análise da tarefa ou do problema. Essas atividades ajudam o aluno a decidir pelo uso de estratégias, além de auxiliar na ativação de aspectos relevantes dos conhecimentos anteriores, tornando mais fácil a organização e a compreensão do novo conteúdo (Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991).

As atividades de monitoramento são atividades metacognitivas que ocorrem durante o processo de aprendizagem; incluem a manutenção da atenção durante uma atividade, auto-testagem sobre sua própria compreensão, preparação para provas, não deixando os estudos para a última hora, monitorando a velocidade do estudo e ajustando-o ao tempo disponível, sendo capaz de realizá-lo eficientemente.

Ao monitorar a própria aprendizagem, o aprendiz supervisiona, avalia e controla seus pensamentos de aprendizagem, podendo mudar o curso de seu comportamento de aprendizagem quando julgar que os resultados não estão sendo satisfatórios, buscando outras estratégias que julgue mais adequadas para que o resultado esperado seja atingido.

Por esse motivo é que as estratégias de auto-regulação estão relacionadas com as atividades de monitoramento. (Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991). São exemplos de monitoramento quando o aprendiz questiona-se para checar sua compreensão; define a necessidade ou não de uma releitura, bem como a diminuição do ritmo de leitura, a fim de entender melhor seu significado; buscar uma melhor compreensão do conteúdo lido; usar o procedimento, em uma prova, de pular uma questão que lhe pareça difícil para retomá-la mais tarde (Pintrich, 1989; Pintrich e Garcia, 1991).

Por último, segundo a classificação de Pintrich, (1989) as estratégias de gerenciamento de recursos referem-se ao uso de recursos que estão à disposição do aprendiz e sob seu controle. São estratégias que dizem respeito ao controle do tempo, do apoio externo, do ambiente físico de estudo e até do esforço e persistência. Essas estratégias auxiliam os alunos a gerenciar o ambiente e os recursos disponíveis, que influenciam a qualidade e quantidade de seu esforço e dedicação. Ao dominar essas estratégias, o aluno saberá, durante o processo, trabalhar com mais eficiência.

Gerenciar o tempo significa saber espaçar os estudos por semanas ou dias que antecedem uma prova ou qualquer outro tipo de atividade avaliativa, não deixando para se dedicar aos estudos no último momento que antecede sua realização. Esta programação envolve atividades de planejamento e de regulação, que são de natureza metacognitiva. Pintrich (1989) sugere que esta atividade está ligada a constructos motivacionais, como o valor da tarefa e orientação intrínseca.

Outro recurso a ser gerenciado é o pedido de ajuda de outras pessoas, seja do professor ou dos próprios colegas. A grande vantagem das ajudas é que elas previnem erros e fracassos, além de fazer superar dificuldades e economizar o tempo. O aprendiz precisa saber quando pedir ajuda, e como consegui-la. Porém, muitos alunos não procuram ajuda de forma adequada ou não a procuram de forma alguma (Pintrich, 1989).

O ambiente escolhido para as atividades de aprendizagem deve ser um espaço que favoreça o estudo. Esse ambiente deve ser organizado, tranquilo e propício à concentração, longe de conversas e de outros distraidores, como a televisão, o rádio, músicas, toques de telefone, etc.

Um detalhe importante sobre as estratégias, segundo Wood, Motz, e Willoughby (1988), é que o aluno interessado em aprender deve saber que apenas a quantidade do esforço pode ser insuficiente, caso não possua conhecimento das diferentes estratégias de aprendizagem, e que, além de conhecê-las, faz-se necessário que o aprendiz compreenda qual o funcionamento de cada uma delas e quais os resultados que podem ser esperados quando utiliza uma ou outra estratégia de aprendizagem. Isso exige que os alunos sejam ensinados e treinados a respeito delas.

1.3. O ensino de estratégias de aprendizagem

De acordo com Weinstein e Mayer (1986) e Wood, Motz e Willoughby (1998), as estratégias de aprendizagem requerem um certo treinamento para que sejam dominadas em sua complexidade, o que demonstra a necessidade de ensino por parte dos professores.

Ainda para Weinstein e Mayer (1986), o professor, ao assumir o ensino, deve possuir dois objetivos com relação à aprendizagem de seus alunos, que são: (a) aquele relativo aos produtos da aprendizagem, que focaliza o que os alunos devem saber ou serem capazes de fazer (conhecimento declarativo e processual), como resultado da aprendizagem; em outras palavras, objetivos sobre o que ensinar e (b) o objetivo relativo aos processos de aprender, que se refere às técnicas e estratégias que os alunos devem usar para executar a aprendizagem, ou seja, ensinar como aprender. Quando o professor assume esse duplo compromisso, proporciona aos seus alunos as condições necessárias para aprenderem a aprender, levando em conta as variáveis psicológicas e cognitivas que podem influenciar o processo ensino-aprendizagem.

Em última instância, o aluno terá condições de utilizar, de maneira adequada e eficaz, as estratégias que estiverem à sua disposição (Boruchovitch, 1999; Bzuneck, 2001). Por isso, considera-se essencial o trabalho do professor, que será completo e eficaz, ao perseguir os dois objetivos de ensino acima apresentados.

McKeachie (1988) complementa, dizendo que estratégias eficazes de estudo geralmente resultam em melhor qualidade de aprendizagem e que, muitas vezes, os alunos desconhecem maneiras alternativas de aprender, talvez por deficiência do apoio da família ou até mesmo da escola em ensinar essas várias formas de estudar e poder fazer escolhas de acordo com a atividade a ser realizada. As notas, com frequência contemplam apenas o aspecto da resposta certa ou errada, desconsiderando a estratégia que foi utilizada para se chegar àquele resultado.

Em suma, os professores precisam garantir que seus alunos desenvolvam aprendizagens com o grau de qualidade o mais alto possível, o que só pode ser conseguido por meio do processamento em profundidade dos novos conteúdos

ou informações e isso inclui o uso de estratégias de profundidade. Investigações realizadas nas últimas décadas têm demonstrado a importância de considerar as estratégias de aprendizagem, por melhorarem, de forma expressiva, o desempenho escolar dos alunos, podendo suprir certas deficiências no processamento da informação das diversas áreas da aprendizagem (Boruchovitch, 2005).

Estas estratégias de aprendizagem serão adotadas de acordo com as metas de realização assumidas pelo aprendiz e é a partir daí que será definida a qualidade do esforço e do nível de engajamento nas tarefas realizadas. Dada a sua importância para este trabalho, segue-se uma breve exposição da Teoria de Metas de Realização, um dos enfoques aos estudos sobre a motivação dos alunos.

2 - TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO – UMA ABORDAGEM AO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO

Segundo o enfoque Cognitivista, motivação é um processo pelo qual uma atividade dirigida para um objetivo é instigada e sustentada. É um processo que possui diversos componentes em interação, não podendo ser diretamente observado (Pintrich e Schunk, 1996).

A motivação pode ser deduzida a partir de comportamentos observáveis, tais como o esforço, persistência, etc. Esses comportamentos sempre se dirigem a um objetivo (ou meta), pois, quando optamos por nos envolver em alguma tarefa temos algum tipo de meta a atingir ou até mesmo a evitar. Esses objetivos nem sempre são conscientes, podem mudar ou ser influenciados pelo tempo e experiências vivenciadas no contexto.

É mediante as atividades realizadas que o aluno busca atingir suas metas. As atividades em sala de aula nem sempre são agradáveis, sendo frequentemente árduas e áridas, obrigatórias, exercidas sob cobrança e avaliação externas e estando o aprendiz em interação constante com outros colegas e o professor, o que torna esse tipo de motivação diferente da motivação de outros contextos, como por exemplo, o dos esportes, do mundo das artes, atividades profissionais, etc, por este motivo, os estudantes precisam estar orientados a metas de realização que conduzam a uma aprendizagem de qualidade (Pintrich e Schunk, 1996).

Entre as diversas exposições de enfoques encontrados na literatura sobre motivação no contexto escolar, Pintrich (2003) descreve cinco famílias de constructos sociocognitivos: (a) Crenças de auto-eficácia e de competência; (b) Atribuições e crenças de controle; (c) Interesse e motivação intrínseca; (d) Valorização; e (e) Metas diversas, especificamente as metas sociais e as metas de realização. O presente trabalho situa-se no âmbito da abordagem Teórica das Metas de Realização e, por este motivo, a autora apresenta, na seqüência, uma breve exposição da Teoria de Metas de Realização e as principais metas identificadas por pesquisas.

2.1. Teoria de Metas de Realização

Os teóricos das metas de realização estudam as percepções dos alunos sobre *por que* estão buscando atingir determinados objetivos, analisam quais seriam os propósitos de um aluno querer atingir um determinado escore em uma atividade, ou seja, as razões particulares e individuais que levam um indivíduo a envolver-se mais ou menos nas atividades acadêmicas. O termo Meta de Realização, segundo Urdan (1997) começou a aparecer na literatura na década de 80, com alguma associação com a teoria da motivação à realização.

Cada meta de realização consiste em um modelo organizado de crenças, base de comportamento dos estudantes, bem como as formas nas quais a competência ou o sucesso são avaliados e são qualitativamente diferentes entre si, sendo cada uma delas, um conjunto de mediadores cognitivos, um sistema complexo, não um sistema simples e unitário que fornece uma explicação dos comportamentos de realização, representando uma razão ou propósito (um porquê) para os alunos aplicarem esforço em uma determinada tarefa (Urdan, 1997).

As metas são consideradas como orientações estáveis que os indivíduos desenvolvem, isto é, duram no tempo, não são momentâneas, porém, fatores da situação podem influenciar as pessoas a adotarem uma meta particular, enquanto durar aquela tarefa ou situação de aprendizagem (Ames, 1992; Bzuneck, 2002b; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Pintrich & Schunk, 1996; Urdan, 1997).

Os objetivos das metas de realização são mais amplos que os objetivos de *performance* (Urdan, 1997). A *performance* ou desempenho representa *o que* o indivíduo busca atingir como objetivo, enquanto que as metas de realização representam as razões ou propósitos para o engajamento em atividades relacionadas com competência, como um programa de ação específico que possui regras de decisão, prioridades, conseqüências cognitivas, afetivas e comportamentais que direcionam o comportamento e o esforço do indivíduo para o objetivo que pretende atingir afetando, segundo os comportamentos de realização, as atitudes de engajamento que podem ser influenciadas por características de cada situação, seja pela estruturação psicológica da sala de aula ou mesmo por formas específicas de ação docente, que podem direcionar o

comportamento do aluno a um ou outro tipo de meta de realização (Ames, 1992; Bzuneck, 2002b; Urdan, 1997).

Um aspecto importante da teoria é que as metas de realização se formam em função de características dos contextos de aprendizagem, nos quais certos acontecimentos têm impacto sobre uma ampla gama de variáveis motivacionais, especialmente em como os estudantes percebem o que é enfatizado pelos professores, assim como sua capacidade e o grau em que a capacidade se torna um objeto de avaliação em sala de aula (Ames, 1992; Brophy, 1999; Linnenbrink e Pintrich, 2001).

2.2. As diferentes Metas de Realização

De acordo com Urdan (1997), as metas de realização possuem certas características, ou seja, cada uma delas representa um conjunto organizado de cognições (ou esquemas organizados) a respeito dos propósitos ou objetivos do trabalho acadêmico e do desempenho, de crenças sobre as causas do sucesso ou fracasso, de respostas cognitivas e afetivas a sucesso ou fracasso e de opções percebidas de comportamento. Dois tipos principais de metas têm sido foco de estudo – Meta tarefa também chamada aprender ou domínio e Meta capacidade relativa também chamada ego ou *performance*.

O que as diferencia são o papel que o *self* e as percepções de capacidade exercem ao direcionar e interpretar os comportamentos de realização. Quando os alunos estão orientados para a meta de capacidade relativa, estão especialmente preocupados com o *self* em relação aos outros. Ao contrário, quando a preocupação é a realização da tarefa, as preocupações com o *self* em comparação com os outros é superada por preocupações com o domínio da tarefa e com a própria aprendizagem.

Meta tarefa, ou meta aprender ou domínio. Os alunos que têm meta preocupam-se com aprender e dominar os conteúdos e quando pensam em capacidade é apenas em relação a eles mesmos, não em comparação com outros, reconhecendo,

segundo Bzuneck (2002b), que o sucesso nas realizações escolares consiste na melhoria de conhecimentos e habilidades, em progredir e dominar conteúdos com inovação e criatividade.

Estudantes que adotam este tipo de orientação de meta atribuem o fracasso à falta de esforço, que é um fator interno e sob seu controle, consideram que tais erros e/ou fracassos são informativos e fazem parte do processo, persistem em situações desafiadoras; são, portanto, persistentes; escolhem desafios moderados, ou seja, tarefas nem muito fáceis e nem impossíveis de serem realizadas; têm sentimentos positivos em relação à escola e ao trabalho escolar.

Estes alunos podem ser motivados intrinsecamente, utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, além de estratégias autorreguladoras e, quando as estratégias utilizadas para a aprendizagem não surtem o resultado esperado, adotam novas estratégias frente ao erro, visando alcançar o êxito que, quando ocorre por meio do próprio esforço, gera sentimentos de orgulho e de realização. Estes alunos são também organizados e não adiam o cumprimento de tarefas (procrastinação) (Ames, 1992; Bzuneck, 2002b; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Urdan, 1997).

Da orientação a essa meta surge um conjunto de efeitos cognitivos, afetivos e comportamentais que facilitam a aprendizagem, apresentando-se como uma orientação motivacional adaptadora (Ames, 1992; Anderman e Maehr, 1994; Elliot, 1999; Pintrich e Schunk, 1996; Urdan, 1997).

A Meta de capacidade relativa / ego, performance: Esta segunda meta é aquela em que o aluno mede cautelosamente as chances de que, se envolvendo na tarefa, terá comprovações de que é inteligente, apresentando assim, uma tendência a um processamento de superfície. Diante das ocorrências de fracasso, este é atribuído à falta de capacidade, resultando em emoções negativas como vergonha ou raiva.

Em alguns casos, o aprendiz evita o esforço e seu foco principal é mostrar-se capaz, ou pelo menos, como não incapaz, já que precisa ser visto como competente. Este tipo de estudante vê o professor como um proporcionador de recompensas, julgamentos ou punições. “Geralmente escolhe tarefas fáceis para evitar exibir incompetência, usa atalhos para alcançar a sua meta imediata, mas não possui uma aprendizagem de fato” (Stipek, 1993).

Os alunos que assumem esta meta estão preocupados com o próprio “*self*” em relação aos outros: sua preocupação central consiste em aparecer como inteligentes, em serem considerados como melhores que os demais e evitam ser considerados como menos capazes ou como inferiores aos colegas. O sucesso na escola é aparecer com *performances* brilhantes e nunca com fracasso, o que denotaria a falta de capacidade.

Estudantes com este tipo de orientação de meta preferem tarefas menos desafiadoras, utilizam estratégias superficiais de estudo ao invés de estratégias de profundidade, desistem mais facilmente frente aos desafios e possuem sentimentos negativos em relação à escola. Para eles, o fracasso eventual sinalizaria a falta de capacidade (Ames, 1992; Bzuneck, 2001).

Até os anos 90, pesquisadores tratavam este tipo de meta de forma homogênea, com características contrárias à meta aprender, porém, pesquisas identificaram alguns alunos que assumem a meta *performance* em determinadas situações e utilizam estratégias de profundidade chegando a obter notas melhores que aqueles voltados à meta aprender, dependendo das exigências das tarefas que lhes são propostas, o que leva a concluir que existem alguns componentes adaptadores na meta *performance* (Urda, 1997).

A partir dessa constatação, passaram a ser considerados dois tipos de meta *performance*: (1) *performance*-aproximação – o aluno busca atingir o sucesso, favorecendo o desempenho em termos de notas (dependendo do tipo de avaliação empregada), persistência e esforço, mas com tendência ao processamento de superfície. Procura conseguir atenção pelo bom desempenho, escondendo notas baixas e comparando seus rendimentos com os de outros colegas. Frustra-se facilmente diante de resultados negativos (notas baixas), escolhe tarefas que possam gerar sucesso e incomoda-se muito em tarefas nas quais os critérios de avaliação não são claros. Tem emoções positivas do sucesso, desde que todos pensem que o resultado obtido não foi por “esforço”, mas sim pela sua “inteligência”. Assim, de acordo com a literatura mais recente, quando orientado à meta *performance*-aproximação, o estudante busca aparecer como mais capaz ou como dotado de boa inteligência ou ser o primeiro ou estar entre os melhores, empregando para isso, esforço e persistência para conseguir êxito, para que desta forma, seja visto como mais capaz; (2) *performance* evitação – o aluno orientado

por esta meta, apresenta baixa persistência, pouco esforço e ansiedade. Seu objetivo é evitar passar por “burro”, ser o pior da turma. Acredita que, para se sair bem, é preciso ser inteligente (mas não acredita que seja). Seu sucesso é conseguir não ser o último, não ser o pior, apresentando sentimentos de medo com relação ao fracasso (entra em depressão e desanima) e euforia diante do sucesso. O aluno, com esta orientação de meta, evita aparecer como incompetente, menos dotado ou incapaz. Além de possuir uma baixa persistência frente a desafios, emprega pouco esforço, sofre de um alto nível de ansiedade, evita estar entre os mais fracos e muitas vezes recorre a estratégias autoprejudicadoras, sendo uma orientação negativa tanto à motivação intrínseca quanto ao desempenho por notas (Bzuneck, 2002b; Linnenbrink & Pintrich, 2001; Stipek, 1993; Urdan, 1997).

Para Linnenbrink e Pintrich (2001), um indivíduo com o foco na *performance*-aproximação tentará chegar ao resultado final desejado, enquanto que o indivíduo orientado à *performance*-evitação, irá direcionar-se negativamente, ou nem desejará chegar ao final das tarefas propostas.

Uma outra meta identificada, denominada *meta evitação do trabalho ou alienação acadêmica*, foi proposta e efetivamente considerada em pesquisas do ensino superior, além das metas de domínio e de *performance* (Archer, 1994; Bzuneck, 2002b; Duda e Nicholls, 1992). Um aluno orientado a essa meta, não tem por objetivo o desempenho ou a demonstração de capacidade, mas sim executar as tarefas escolares com um mínimo de esforço. O sucesso eventual será indicador visível de alta capacidade e o fracasso não será prova de baixa capacidade, já que este aluno não investiu esforço algum para alcançá-lo.

Neste caso, a idéia de que lhe falta capacidade não é motivo para preocupação por parte do aluno. O estudante, com esse tipo de orientação de meta, não valoriza o esforço, nem pretende investir muita energia, mas garante sua auto-estima em áreas que não são tipicamente ligadas às aprendizagens escolares (esportes, relacionamento social com seu grupo de amigos, etc).

O aluno orientado a essa meta faz pouco uso de estratégias eficazes de aprendizagem, não mostra atitudes positivas para com a aprendizagem e prefere tarefas fáceis e que não representem desafio algum. Desta forma, esta meta está negativamente correlacionada com a meta aprender, podendo trazer conseqüências negativas ao

desempenho, tais como falta de persistência diante do fracasso, escolha de tarefas mais fáceis e padrões de atribuição por sucesso ou fracasso que não são verdadeiros (Bzuneck, 2002b).

Como exposto acima, o aluno recebe influências diretas do contexto em que está inserido, tanto na adoção quanto na manutenção das metas de realização, e também na escolha de determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Nesse caso, torna-se necessária uma análise dos dados disponíveis na literatura a respeito das percepções dos alunos quanto ao ambiente de sala de aula e sua relação com a motivação, lembrando que os rótulos relativos às metas de realização variam de acordo com os autores em função de seu histórico de produção na área.

Neste trabalho, serão utilizadas as denominações: meta-aprender e *meta-performance*, respeitando a terminologia própria dos autores em caso de relato de suas pesquisas.

2.3. Percepções dos alunos quanto ao ambiente de sala de aula - como se formam tais orientações a metas?

Um dos pontos fortes da teoria de metas de realização é justamente a consideração do contexto de sala de aula como um importante precursor das metas que os estudantes adotam (Ames, 1992; Linnenbrink & Pintrich, 2001). A percepção que os estudantes têm das exigências do contexto não é a mesma para todos, já que as diferenças individuais fazem com que percebam as declarações de diferentes formas, resultando na adoção de diferentes metas e, em outras palavras, poderíamos afirmar que muitos dos fatores do contexto de sala de aula estão diretamente relacionados aos tipos de metas que os estudantes adotam. Essas exigências podem variar consideravelmente em sua natureza e também na forma que são percebidas pelos alunos, que podem sentir-se cobrados em termos de notas, o que é diferente de cobrança de engajamento cognitivo ou compreensão em profundidade (Middleton, 2004)

Ames (1992), com base em vários autores, (por exemplo: Ames & Archer, 1988; Marshall & Weinstein, 1986; Stipek & Daniels, 1988) pontua que os alunos em sala de aula passam por diversas experiências, mas podem interpretá-las de maneiras diferentes, de acordo com as experiências prévias e história de realizações por eles vivenciadas, ou seja, a maneira como o aprendiz percebe as mensagens ou acontecimentos do contexto de sala de aula varia e é de acordo com essa percepção que será seu envolvimento nas tarefas.

De modo especial, a forma como a avaliação é estruturada e percebida pode direcionar a diferentes metas e resultar em diferentes tipos de motivação. Ainda segundo Ames (1992), quando as avaliações se orientam para o produto, os estudantes acabam por focar a quantidade dos trabalhos, desconsiderando a qualidade. Além disso, passam a orientar-se à meta *performance* quando forem enfatizados a ausência de erros e o sucesso em comparação com os outros, pelas notas dadas por critérios normativos. Essa comparação social é prejudicial à motivação e pode levar ao uso de estratégias superficiais de estudo e também ao desinteresse por tarefas desafiadoras.

Tornar públicas as notas e realizações pode levar o estudante a utilizar estratégias de aprendizagem pouco efetivas ou até mesmo superficiais. Os estudantes apenas utilizam estratégias efetivas de aprendizagem se percebem a valorização do esforço. Quando a avaliação é normativa, os estudantes percebem que a aprendizagem mesmo não é valorizada. Ao contrário, quando as notas vêm acompanhadas de possibilidade de melhoria, quando trazem informações claras de onde está o erro e como é possível melhorar, levam o aluno a pensar que, por meio do esforço, conseguirá o sucesso, fazendo com que utilize estratégias efetivas de aprendizagem. Quando o foco está no progresso, existe um melhor retorno do material estudado.

Em síntese, a sugestão de Ames (1992) é que o professor deve lançar mão das seguintes estratégias de ensino, em relação às avaliações: (a) focalizar o progresso individual, a melhoria, o domínio; (b) apresentar os resultados da avaliação em particular e não em público; (c) reconhecer o esforço do aluno; (d) dar novas oportunidades de melhoria e (e) encorajar a percepção do erro como parte do processo de aprender.

Os pesquisadores dos ambientes de aprendizagem trabalham com as percepções dos alunos, pois são eles que processam ativamente a informação e

interpretam a realidade de sala de aula (Waxman & Huang, 1996). É o estudante que dá sentido às mensagens implícitas ou explícitas no contexto de aprendizagem e que são transmitidas por meio do currículo oculto que representa as práticas dos professores em sala de aula (que são os modos do professor agir, o que ele fala, faz, insinua, como reage em algumas situações, como organiza os trabalhos, etc.). Em outras palavras, a forma pela qual o aluno percebe as exigências em sala de aula pode orientá-lo a uma ou outra meta de realização – meta aprender, meta performance aproximação ou evitação ou meta alienação acadêmica – influenciando diretamente os níveis de performance e motivação, mediante o uso de determinado tipo de estratégia de aprendizagem – superficial ou em profundidade.

Roeser, Midgley e Urdan (1996), também destacam a importância de compreender os aspectos percebidos do ambiente da escola como um todo, considerando que esses aspectos se relacionam tanto com padrões adaptadores como desadaptadores da motivação e do desempenho acadêmicos.

Estes aspectos tornaram-se importante tópico na pesquisa educacional na atualidade, já que, segundo esses autores, os ambientes de escola, que são percebidos como apoiadores e enfatizadores do esforço e do envolvimento pessoal, relacionam-se com padrões mais adaptadores de cognições, afetos e comportamentos de envolvimento ou não nas atividades de aprendizagem do que aqueles ambientes percebidos como de menor apoio e com ênfase na competição. Salienta que esses dados apenas vêm comprovar os pressupostos da teoria de metas de realização propostos por Ames (1992).

Stefano (2002) com o objetivo principal de analisar as orientações motivacionais e estratégias de aprendizagem dos graduandos de um curso de Administração, no intuito de apontar aos docentes possíveis diretrizes para um ensino eficaz e eficiente na formação de gestores, realizou um estudo cuja metodologia foi caracterizada como exploratória, incluindo uma análise quantitativa e qualitativa. Os dados foram levantados por meio de questionários estruturados com perguntas objetivas, e submetidos às técnicas de estatísticas formais por meio de uma amostra não probabilística, tendo como sujeitos de estudo, alunos da disciplina de Administração de Recursos Humanos, dos anos de 2000 e 2001, representados por 148 alunos (N=148).

Os resultados deste estudo sugerem que, com relação à disciplina de Recursos Humanos em 2000 e 2001, a meta aprender e a estratégia de profundidade foram dominantes nos alunos que participaram da pesquisa.

Grant & Dweck, (2003), também tiveram o objetivo de avaliar a meta de realização e as estratégias de estudo em uma disciplina considerada muito difícil em um curso introdutório de Medicina, na disciplina de Química, cuja média da turma era C+. Os resultados apontaram que, quanto mais os alunos se orientavam à meta aprender, tanto mais alegavam adotar o processamento de profundidade em seus estudos, o que supõe haver uma relação entre esta meta específica e as estratégias. Os alunos que utilizavam mais o processamento de profundidade tiravam notas altas, sugerindo haver um papel mediador entre a meta aprender e o desempenho por notas.

Ainda com relação às estratégias de aprendizagem, Joly e Paula (2004) realizaram pesquisa recente com estudantes universitários ingressantes de diversos cursos - Pedagogia, Administração, Psicologia, Análise de Sistemas, Engenharia, Computação, Matemática e Farmácia (N=201) - considerando as variáveis; curso freqüentado, gênero e idade. As autoras buscaram identificar quais estratégias de aprendizagem eram utilizadas por estes alunos.

Nesta pesquisa foram avaliados quatro fatores: as estratégias cognitivas de ensaio e elaboração, estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas de organização e estratégias afetivas. A Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem foi aplicada coletivamente em uma única sessão, com duração de aproximadamente uma hora, na própria sala de aula dos alunos, em um horário que foi previamente agendado com o professor.

As estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos sujeitos foram as de ensaio e elaboração, aparecendo em segundo lugar as estratégias cognitivas de organização compostas por questões relacionadas a resumos, paráfrases, seleção de idéias principais, pesquisa de palavras desconhecidas no dicionário e busca em outros textos complementares. Neste fator, aparecem itens de estratégias metacognitivas, como, por exemplo, pedir auxílio ao professor, rever anotações e identificar dificuldades. O fator estratégias afetivas foi o que apresentou a menor pontuação. Tanto no que se refere à pontuação geral quanto por itens, os resultados indicaram que os

sujeitos desse estudo informaram usar mais as estratégias cognitivas de ensaio e elaboração.

Os resultados revelaram que os estudantes universitários ingressantes investigados utilizaram estratégias de aprendizagem que exigem processamentos cognitivos superficiais relativos essencialmente à memória, e sugerem que esta seleção pode ter sido privilegiada por uma concepção de aprendizagem baseada apenas na aquisição de informações.

Middleton (2004), em uma linha mais recente de estudos sobre percepção do ambiente de aprendizagem, trabalhou com as exigências acadêmicas e motivação. Nesta linha, o termo exigências acadêmicas refere-se a tudo aquilo que é cobrado, imposto ou solicitado em classe e, como tal, é percebido pelos alunos. Estas exigências podem variar conforme a percepção que o aluno tem do que vai ser cobrado naquele contexto (notas, quantidade de horas de trabalho, engajamento cognitivo, compreensão em profundidade).

Pode haver exigência de compreensão (*press for understanding*) e, simultaneamente, de *performance* por notas, bem como de quantidade e qualidade do trabalho escolar. O autor descreve a exigência específica por compreensão como um conjunto de ações ou técnicas docentes que cobram dos alunos certos comportamentos acadêmicos, tais como focalizar a atenção sobre uma idéia chave; checar a própria compreensão; raciocínio mediante questionamentos; utilização dos erros como meio para conseguir os acertos; encorajar o estabelecimento de conexões; assegurar respostas completas, explorar e utilizar seus conhecimentos prévios, fornecer andaimes (auxílio aos pares); dar tempo suficiente; dar o modelo de desempenho de alto nível.

Essas exigências de compreensão podem se originar tanto na pessoa do professor quanto dos colegas (aprendizagem cooperativa) e nas próprias tarefas.

Bzuneck (2005), recentemente, realizou uma revisão de algumas pesquisas que trabalharam com a motivação dos alunos em cursos superiores, tanto brasileiros como estrangeiros, e verificou que no exterior (Church, Elliot & Gable, 2001; Cordón e Johnson, 2000; Garcia & Pintrich, 1996; Mc Gregor & Elliot, 2002) dois modelos teóricos têm sido adotados em investigações com o ensino superior: a motivação intrínseca-extrínseca e teoria de metas de realização. A maioria dos relatos contemporâneos com universitários assumiu a teoria de metas de realização como

referencial, ou seja, as metas de realização figuram como os constructos mais focalizados.

O autor aponta para o fato de que diversas pesquisas preocuparam-se em descrever as variáveis do contexto em relação às quais se comparam os escores nas diferentes orientações motivacionais, mas, tem havido uma preocupação por considerar as variáveis do contexto enquanto percebidas pelos alunos. Vários estudos têm investigado o reflexo da adoção das metas no rendimento acadêmico e no emprego de estratégias adaptadoras de aprendizagem e na auto-regulação.

As pesquisas brasileiras percorreram, no geral, os mesmos caminhos já trilhados pelos pesquisadores no exterior com relação aos referenciais teóricos e aspectos metodológicos com a preocupação constante de considerar as especificidades de cada contexto.

Alguns dados revelam uma relação entre as percepções do ambiente de ensino por parte do aluno e sua adoção de uma meta de realização, ou seja, a motivação do aluno definida em termos qualitativos de uma meta, tem relação com um processo de socialização chamado currículo oculto que representa ações docentes (tudo aquilo que acontece e não está expresso formalmente) enquanto percebidas pelo aluno.

A orientação à meta aprender será incrementada quando o aluno perceber que o ensino, mediante o uso de estratégias amplamente descritas na literatura, enfatiza o valor do aprender e a importância do esforço sério (Bzuneck, 2001; Guimarães, 2002).

Várias pesquisas brasileiras e estrangeiras, segundo Bzuneck, (2005), preocuparam-se em relacionar constructos motivacionais com o emprego de estratégias de aprendizagem. Verifica-se a tendência de que o emprego de estratégias de profundidade se associa à orientação à meta aprender, surgindo desta maneira a indicação de que os professores devem, para conseguir melhores efeitos/resultados nas aprendizagens escolares, além de socializar seus alunos para a adoção dessa meta, ensinar aos seus alunos as diferentes estratégias disponíveis, conforme apontado na literatura (por ex: Wood, Motz & Willoughby, 1998).

Os estudos realizados contemplam amostras de diversos cursos superiores, focalizam uma disciplina específica ou aspectos peculiares de um curso

(estudos de natureza contextualizada), revelam uma expectativa de que poderemos chegar a uma espécie de banco de dados que disponibilize um perfil da motivação do universitário brasileiro, considerando as especificidades do contexto, tais como os tipos de disciplina, de instituição, de sistema de avaliações, etc., o que representaria chegarmos a uma construção de conhecimentos integrados e de relevância educacional para nosso meio.

Para Bzuneck (2005), esses dados sugerem uma necessidade de investigar, no contexto brasileiro, qual o significado do esforço para os alunos e até mesmo a necessidade de realizar uma revisão dos instrumentos de medida das referidas metas de realização no que diz respeito aos componentes que definem cada uma delas, cujos resultados poderão trazer contribuições para um refinamento da própria teoria e das escalas de mensuração utilizadas em pesquisas brasileiras, que refletirão em contribuições significativas para o ensino.

2.4. Intervenções em sala de aula para auxiliar no desenvolvimento da meta aprender nos alunos

Existem procedimentos de intervenção, como as ações do professor, que são utilizadas visando a modificação das metas adotadas pelos estudantes, a fim de desenvolver a motivação intrínseca e a meta aprender nos aprendizes, visto que, “as ações do professor são elementos informativos que definem o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento e o grau de esforço esperado dos alunos” (Guimarães, 2002, p.79).

O ambiente escolar é um fator relevante para a motivação dos alunos e, por este motivo, têm-se estudado os fatores deste contexto que conduzem a uma motivação positiva para a aprendizagem. A teoria de metas de realização considera estes elementos, já que a adoção de metas, segundo a teoria, está relacionada à percepção que o aluno tem do ambiente.

Alguns teóricos da motivação (Ames, 1990-1992; Maehr e Midgley, 1991; Pintrich e Schunk, 1996; Woolfolk, 2000), valendo-se de um anagrama criado por Epstein - apresentado como modelo TARGET para promoção da motivação do estudante para aprender - destacaram seis aspectos da situação escolar, envolvendo variáveis motivacionais que influenciam a definição de aprendizagem no contexto escolar.

As recomendações apresentadas neste modelo refletem alguns princípios gerais que deveriam ser aplicados em sala de aula, como por exemplo, a ênfase no esforço e na aprendizagem em todas as situações, frente a qual o professor pode tomar decisões que repercutirão na motivação dos alunos. (Ames, 1992; Guimarães, 2002).

As características de cada um dos componentes do anagrama TARGET, que são: a natureza das tarefas, a autonomia, valorização, agrupamento, avaliação e tempo, referem-se à utilização de estratégias que são potencialmente promotoras da motivação e podem ser compartilhadas por todos os elementos do modelo e serão apresentados na seqüência.

No elemento que se refere à *organização das tarefas*, segundo o anagrama TARGET, a sugestão é que as tarefas sejam significativas, desafiadoras, com um nível adequado de dificuldade que despertem a curiosidade por parte do aluno, além de possibilitar que ele se perceba como sujeito do processo de aprendizagem por meio de experiências vicárias e outras relacionadas aos seus interesses.

O professor pode, através de seu currículo oculto (tudo o que acontece, ações do professor que não estão expressas formalmente), criar um ambiente em sala de aula que promova condições para o desenvolvimento da meta aprender em seus alunos, por meio de sua fala, reações e organização dos trabalhos, oferecendo tarefas que sejam significativas e desafiadoras (em nível adequado, aumentando gradativamente o nível de dificuldade de acordo com as possibilidades dos alunos), tornando as tarefas interessantes e significativas, fazendo com que os alunos percebam que a tarefa pode até ser difícil, mas que é possível realizá-la, evitando assim, que o aluno entre em tédio, apatia e acabe por perder o interesse nas tarefas.

Por este motivo, o professor deve evitar tarefas sempre fáceis demais e com o mesmo nível de dificuldade, devendo direcionar sua ação de acordo com o nível de aprendizagem de seus alunos. O desafio, em nível adequado, é motivador porque promove o desequilíbrio, incentiva o trabalho mental e quando o aluno se dá conta que o êxito se deu graças ao seu esforço e capacidade, irá sentir satisfação e orgulho, acreditando-se capaz de assumir novos desafios (Ames, 1992, Pintrich e Schunk, 1996).

No elemento *autoridade*, segundo o anagrama TARGET, o professor deve se apresentar como um promotor de autonomia e não como um controlador, favorecendo a autodeterminação e percepção de competência por parte dos alunos. Em outras palavras, no contexto de sala de aula, o professor pode assumir diferentes estilos, como, por exemplo, ter uma postura de promotor de autonomia ou uma postura controladora. Não há dúvida de que o estilo motivacional do professor é importante fonte de influência para a orientação motivacional dos estudantes, refletindo no seu desempenho escolar (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

Os professores facilitadores da autonomia de seus alunos favorecem a autodeterminação e a percepção de competência, que são algumas das necessidades dos alunos sensíveis ao estilo do professor. Ao estabelecer um clima de respeito e confiança, permitindo que os aprendizes participem de decisões, façam escolhas e identifiquem-se

com as metas assumidas pelo grupo, os professores estarão assumindo uma postura facilitadora da autonomia de seus alunos.

O elemento *reconhecimento e valorização*, o terceiro componente do anagrama TARGET, é aquele que proporciona ao aluno condições para perceber o que está sendo valorizado naquela situação. O professor deve valorizar o esforço, aliado ao emprego de estratégias adequadas de aprendizagem: modo de ensinar, atitudes e comportamentos, fala, enfatizam os itens que serão valorizados naquele contexto, podendo motivar os alunos para aprender e preocupar-se com o próprio empenho.

Quando os estudantes percebem que o professor encoraja a orientação de domínio, podem utilizar diversas estratégias de estudo que melhorarão sua compreensão, percebendo o assunto estudado como algo relevante para seu futuro, sentindo-se desafiados a optar por tarefas mais difíceis que fáceis. Desta maneira, o aluno aprende o que ele mesmo deve valorizar.

No elemento *agrupamento*, o foco está na rotina de sala de aula. Logo nas primeiras semanas, alguns grupos vão se formando naturalmente, por afinidade, simpatias, interesses comuns, ritmos de aprendizagem, entre outras razões. A maneira como o professor se dirige aos grupos pode ser um importante determinante motivacional, pois revelará aos alunos o que está sendo valorizado em algumas situações.

O professor deve propiciar uma interação entre grupos diferentes, ao invés de salientar as diferenças entre um grupo e outro. Para que certos grupos não se cristalizem, pode propor um movimento que leve à formação de grupos de alunos que ainda não trabalharam juntos, evitando o clima de competição, seja entre os alunos ou entre os grupos, fato que favoreceria a adoção de meta performance evitação, ao invés de favorecer a motivação intrínseca e a meta aprender.

O elemento *avaliação* do anagrama TARGET, considera que, a valorização de notas favorece o desenvolvimento da motivação extrínseca e promoção da meta *performance*-evitação. A avaliação deve ser vista como parte do processo, oferecendo informações sobre o desempenho e o progresso, o que pode propiciar o desenvolvimento da meta aprender nos alunos, proporcionando chances de sucesso através do esforço. Os processos de avaliação estão intimamente relacionados com os objetivos dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Existem formas de propiciar, por meio dos procedimentos utilizados nos processos de avaliação, um envolvimento de qualidade por parte dos alunos, fazendo com que possam perceber a importância da aprendizagem na construção de seus conhecimentos e desenvolvimento cognitivo, já que, não basta memorizar conteúdos. O modo como os alunos são avaliados é uma das formas mais importantes na qual o aluno é socializado com o objetivo de aprender.

Se a avaliação é tratada como parte do processo, o aluno poderá ter oportunidade de obter informações sobre o processo de aprendizagem e desempenho. Desse modo, a probabilidade de os alunos assumirem a meta aprender é ampliada. Em outras palavras, a motivação do aluno, assim como seu desempenho, tem muito a ver com as percepções que o aluno tem das mensagens recebidas do contexto em situações de avaliação e também pelas diferentes formas de receber o *feedback*, podendo direcionar a forma pela qual o aluno se envolve nas tarefas de aprendizagem.

O elemento que se refere ao *tempo*, item do anagrama TARGET, indica que a escassez do tempo assinala o clima de competição, já que, cada indivíduo tem o seu próprio tempo para aprender, nem todos aprendem num mesmo momento, razão porque a maioria dos alunos acaba se desmotivando. A competição pressupõe vencer, ser o melhor e esta condição é difícil de ser atingida por muitos, apresentando poucas chances de sucesso, pois não depende somente do aluno. O período destinado para as diferentes atividades da escola é um indicador do grau de esforço e envolvimento que se espera dos professores e alunos e deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos aprendizes para que possa contribuir efetivamente para a criação de um clima favorável à meta aprender.

Neste trabalho, buscou-se analisar as percepções de alunos de curso superior a respeito das práticas avaliativas, sua relação com a motivação e quais seriam as conseqüências que estas práticas acarretam na adoção das metas de realização e conseqüente utilização de determinada estratégia de aprendizagem. A hipótese é que existem níveis diferentes na maneira como os alunos percebem a estruturação das avaliações em termos de exigências e isto pode direcionar tanto a adoção de metas, quanto a escolha de determinado tipo de estratégia de aprendizagem. Isto é, os alunos terão comportamentos e um nível de envolvimento de acordo com as percepções que têm a respeito do que será valorizado nas situações de prova. Além disso, quando os

alunos adotarem a meta aprender, utilizarão estratégias de aprendizagem profundas, com a certeza de que, por meio do próprio esforço no uso dessas estratégias, atingirão o sucesso.

2.5. Estudos sobre percepções dos alunos

Os aspectos citados no modelo TARGET referem-se a seis elementos presentes nas situações escolares, por meio dos quais o professor pode influenciar a motivação do seu aluno. Este anagrama envolve variáveis motivacionais que influenciam a definição de aprendizagem em qualquer contexto. Neste trabalho, destaco o item que se refere às situações de avaliação em particular. Estudos mais recentes focalizaram as percepções dos estudantes sobre o contexto de sala de aula em situações de avaliação. A título de amostra, alguns estudos recentes serão relatados, focalizando o contexto do ensino superior, com especial atenção às avaliações nestes contextos.

Karabenick e Collins-Eaglin (1997) pesquisaram as metas e as estruturas de incentivos em um grande número de classes de ensino superior (N=54) para determinar a extensão em que elas podem ser caracterizadas pela ênfase na meta de domínio ou *performance* e nos incentivos individuais, cooperativos ou competitivos. Além disso, foram examinadas as relações entre metas e incentivos. Foi também levantado o uso de estratégias de aprendizagem. Os autores analisaram as características dos contextos de sala de aula, por meio das percepções dos alunos e não pela observação direta dos ambientes, justificando ser mais válida essa abordagem.

Entre os resultados, surgiu a informação de que havia uma moderada ênfase em notas em todas as classes. Porém, havia também a tendência de os alunos perceberem que seus professores acentuavam o valor das aprendizagens, que os resultados eram baseados em critérios individuais, pois se dava oportunidade de trabalho em grupo, com baixa ênfase em competição e comparação de capacidades. Um outro dado foi que os estudantes universitários das classes que enfatizaram o trabalho em grupo cooperativo na aprendizagem dos conteúdos e que não focalizavam as notas, usavam com mais probabilidade estratégias de elaboração e de pensamento crítico.

Barison (1997) pesquisou especificamente determinadas reações psicológicas de alunos em diferentes cursos superiores das áreas de Exatas e Biológicas (N=195), numa instituição pública, diante do *feedback* após uma prova de Cálculo, por ser uma disciplina muito exigente e com freqüente ocorrência de notas baixas e até reprovação, com o objetivo de verificar como o aluno percebe o *feedback* recebido e conhecer suas reações em termos de valorização da nota, emoções positivas e negativas e atribuições de causalidade no fracasso escolar.

Foram utilizados questionários de auto-relato, com escala tipo Likert, para medir essas variáveis, bem como o autoconceito, a meta de realização aprender, em oposição à meta evitar o fracasso. A análise de variância acusou diferenças significativas entre as variáveis valorizações da nota, emoções e atribuições, em função dos graus de adoção de cada meta (aprender ou evitar fracasso).

Como resultados, a autora verificou que os alunos não se orientaram exclusivamente por um tipo de meta, mesmo quando da meta *performance* se considerou apenas o aspecto de evitar o fracasso. Nesta pesquisa, não apareceram alunos com altos escores na meta aprender. Outros fatores influenciaram tanto o desempenho quanto à percepção de êxito. Os alunos com a meta evitação do fracasso preocuparam-se apenas em evitar a reprovação com qualquer nota que garantisse tal resultado. Um outro dado foi que os professores agiram corretamente em relação à época e à forma de comunicar os resultados aos alunos, mas estes perceberam o fracasso como resultado de uso de estratégias inadequadas de estudo ou dificuldade da prova. A autora apontou para a necessidade de os professores trabalharem com o ensino de estratégias adequadas, indicando as mais eficazes para cada situação, incrementando o conteúdo do *feedback* fornecido aos seus alunos.

As principais conclusões deste estudo foram que os alunos não se orientam para apenas um determinado tipo de meta (aprender ou evitar fracasso), mas a maioria deles apresenta níveis intermediários nas duas metas e, qualquer que seja o seu nível, alegaram não estarem valorizando muito a nota, pois sua intenção era aprender ou passar de ano. Quanto às emoções, os alunos com alta meta aprender e baixa meta evitar fracasso, principalmente aqueles com elevado autoconceito, sentiram mais emoções positivas e percepção de êxito, ao passo que alunos com média meta aprender e alta meta evitar fracasso sentiram mais emoções negativas e percepção de fracasso. As

causas mais apontadas por todos que tiveram fracasso foram, em primeiro lugar, o método insuficiente de estudo, seguido da atribuição à dificuldade da prova, falta de esforço ou distração.

Scouller (1998), em sua pesquisa, investigou a relação entre: (a) as abordagens (profundidade / superfície) que os alunos adotam ao estudar para uma prova que exige redação em comparação a um exame com questões de múltipla escolha; (b) suas percepções quanto aos níveis de capacidades e habilidades exigidas nos dois tipos de avaliação; (c) sua preferência pessoal por uma das duas formas de prova, como método de avaliar conhecimentos e compreensão; (d) seus resultados de aprendizagem em termos de notas nos dois tipos de prova.

Participaram deste estudo 206 alunos do curso de Educação na Universidade de Sidney, Austrália. No item notas e as comparações ligadas a elas, participaram apenas 164 alunos, já que 42 não permitiram que fossem vistas.

A autora utilizou três questionários, dos quais dois em escala tipo Likert com cinco pontos, aproveitando itens de outros instrumentos existentes na literatura. Os três questionários foram aplicados em classe, com duração de aproximadamente 20 minutos para serem respondidos. Esta aplicação aconteceu cerca de quatro semanas após a prova com questões de múltipla escolha. A prova dissertativa, assim como o resultado da primeira prova aconteceram um mês após a aplicação dos questionários.

Os resultados deste estudo revelaram que as respostas dos alunos foram dadas de acordo com o método de avaliação, já que os alunos relataram que se preparavam de diferentes maneiras para as duas tarefas de avaliação e perceberam que diferentes capacidades estavam sendo avaliadas pelos dois métodos.

Na prova de múltipla escolha, houve uma tendência em grau significativo de adotarem estratégias de superfície, além de estarem com motivos também de superfície se comparada à situação do outro tipo de prova. Para os alunos, a prova de múltipla escolha cobrava baixos níveis de habilidades, e por este motivo, houve uma tendência maior de adotarem estratégias de superfície e de estarem com motivos também de superfície, como, por exemplo, estudar apenas para realizar a prova e não para aprender realmente.

A análise da relação entre as abordagens dos alunos (profunda ou superficial), as percepções e os resultados por notas, para cada método de avaliação, aconteceu em duas etapas e a maioria dos alunos mostrou preferir a prova dissertativa à prova por múltipla escolha. Ao se prepararem para a prova dissertativa, os alunos que preferiam este tipo de avaliação, empregaram estratégias e motivos de profundidade, enquanto que aqueles que preferiam as provas de múltipla escolha tinham uma tendência a empregar estratégias de superfície ao se prepararem para a prova dissertativa.

Com relação às notas finais, os alunos que preferiam as provas dissertativas tiveram melhores resultados neste tipo de prova. Um dado interessante destacado pelos pesquisadores foi o fato de que os alunos que tinham preferência pelas provas de múltipla escolha, quando comparados com os do outro grupo, percebiam que elas avaliavam níveis mais elevados de processamento cognitivo.

A maioria dos alunos mostrou preferir a prova dissertativa à prova por múltipla escolha e aqueles que tinham preferência por este tipo de prova, ao se prepararem para realizá-la, tiveram escores significativamente mais altos no emprego de estratégias e motivos de profundidade e, por este motivo, a autora conclui que a prova dissertativa é a forma mais apropriada de se avaliar a aprendizagem dos alunos naquela disciplina, já que dá aos alunos a oportunidade de desenvolverem níveis mais elevados de pensamento e de habilidades de aprendizagem durante o processo de redação e de demonstrarem tais habilidades na qualidade do produto final.

Em referência a duas situações acadêmicas, Cordón e Johnson (2000), trabalharam com uma amostra que foi dividida em dois grupos, de alunos universitários de uma disciplina de Psicologia.

Um grupo respondeu a um questionário Likert após uma aula regular, porém tendo em vista a escola como um todo. O outro grupo, imediatamente antes de uma prova, foi instruído a focalizar apenas aquele dia que era uma condição específica de prova. Os alunos deveriam relatar sua concordância com itens de três diferentes metas de realização: envolvimento na tarefa, ego e evitação do trabalho.

Como resultados, os autores constataram que os escores nas metas aprender e meta ego foram diferentes nas duas condições, da escola e da prova, sendo

ambos mais baixos nesta última condição. Os escores na meta evitação do trabalho foram mais altos na situação de prova.

Uma interpretação dos autores sobre a queda da orientação à meta aprender é que nesta situação o aluno não teria oportunidade de aprender, pois sente que está apenas sendo avaliado. Os autores concluíram que a avaliação das metas de realização ou orientação motivacional terá resultados específicos se for considerada a condição de prova em oposição a outros momentos da vida acadêmica.

Church, Elliot e Gable (2001) examinaram em alunos do ensino superior o papel de três variáveis percebidas no ambiente de sala de aula, como promotoras de metas de realização de domínio, *performance*- aproximação e *performance*-evitação. Basearam-se na literatura TARGET e direcionaram o olhar às características de sala de aula que podem ser diretamente aplicáveis e relacionadas de diferentes maneiras com a adoção de cada uma destas metas.

As variáveis foram as seguintes: (1) envolvimento na aula, (2) foco na avaliação e (3) rigor das avaliações. Dois estudos examinaram a relação entre percepções do ambiente de sala de aula, por alunos de graduação, a adoção de metas de realização para o curso, seu desempenho classificado (notas) no curso e motivação intrínseca para o material do curso.

No estudo 1, os autores investigaram as relações entre três variáveis percebidas no ambiente de sala de aula – envolvimento na aula, foco na avaliação (diz respeito à percepção dos alunos quanto à ênfase dada pelo professor à importância das notas e da avaliação do desempenho no curso) e avaliações rigorosas (refere-se ao grau pelo qual os estudantes percebem a estruturação classificatória como tão difícil, que minimizam a probabilidade de ter sucesso nas realizações) – e adoção de metas de realização. No estudo 2, a intenção foi de replicar os resultados do estudo 1, com uma investigação adicional do papel destas variáveis percebidas nos ambientes de sala de aula como preditores distantes e metas de realização como preditores próximos do desempenho classificado (notas) e motivação intrínseca.

No estudo 1, participaram, voluntariamente, 119 homens e 89 mulheres, todos estudantes universitários com a média de idade de 20.5 anos (variando entre 17e 26 anos), que estavam matriculados em uma das classes de química e envolvidos em um seminário do programa da disciplina. No estudo 2, participaram

voluntariamente 103 homens e 194 mulheres e a média de idade destes estudantes era de 19.2 anos (variando entre 17 e 26 anos), todos estudantes universitários, matriculados em uma das classes de química e envolvidos em um seminário do programa da disciplina.

Os resultados dos estudos de Church, Elliot e Gable (2001) foram consistentes com as hipóteses levantadas pelos autores. O envolvimento na aula foi um preditor positivo da adoção da meta domínio, mas não influenciou a adoção de metas *performance*-aproximação ou *performance*-evitação. No que se refere à variável foco na avaliação, esta favoreceu a adoção de metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação, sendo negativo para a adoção da meta de domínio, apresentou-se como um preditor positivo para metas *performance*-aproximação e *performance*-evitação e um preditor negativo para a meta domínio. A avaliação rigorosa favoreceu a adoção da meta *performance*-evitação e apareceu negativamente relacionada a adoção da meta de domínio, ou seja, foi um preditor positivo da meta *performance*-evitação e um preditor negativo de meta de domínio, relacionando-se com a meta *performance*-aproximação.

Os autores concluíram que a percepção do ambiente de aula exerce um efeito indireto nos resultados das realizações por sua influência na adoção de metas de realização e, em especial, nas situações de avaliação. Além disso, os estudantes usam diferentes recursos, aplicam diferentes estratégias e buscam diferentes metas, dependendo do contexto, ou seja, o estudante possui estilos flexíveis em resposta às variações do contexto. Em outras palavras, tanto na formação das metas como os próprios resultados de aprendizagem apareceram relacionados com as percepções dos alunos quanto a determinados comportamentos de seus professores (Church, Elliot e Gable, 2001).

Em relação às situações, nas quais, o aluno percebe que precisa de resultados concretos que garantam a aprovação, como é o caso das avaliações, Hadwin, Winne, Stockley, Nesbit e Woszczyna (2001) realizaram uma pesquisa com estudantes universitários na disciplina de Psicologia Educacional, buscando compreender de que forma as diferentes exigências do contexto podem afetar a tomada de decisão dos estudantes sobre suas formas de se envolver nas atividades de sala de aula, ou seja, se os estudantes escolhem determinadas estratégias de estudo de acordo com a variedade das tarefas e os diferentes objetivos.

Para testar a hipótese, os autores pediram aos alunos que relatassem seus métodos de estudo em condições distintas: ler para aprender, completando com uma breve redação e estudar para uma prova/exame.

Os métodos de estudo foram avaliados por meio de três escalas: escala de táticas (como tomar notas, questionar, estruturar), escala de recursos (exemplos: anotações de explicações à parte, fora das leituras, resumos e aspectos do layout do próprio texto) e escala de metas ou objetivos (como memorizar, monitorar etc.). Esse conjunto de estratégias de estudo refere-se a auto-regulação da aprendizagem.

Os estudantes relataram o uso de diferentes estratégias, recursos e buscaram diferentes metas, dependendo das exigências do contexto. Os autores concluíram que os estudantes se perceberam com estilos flexíveis de estudo em resposta às variações do contexto, utilizaram diferentes recursos, aplicaram diferentes táticas, comprovando que o contexto não pode ser desconsiderado em estudos que trabalham com assuntos que envolvem aprendizagem dos alunos.

Esta pequena amostra de estudos demonstra a importância que as percepções dos alunos a respeito da estruturação da avaliação e do que será valorizado no contexto de sala de aula, podem exercer em seu envolvimento com as atividades acadêmicas. Quando a preocupação central do aluno não é a nota, ele tem mais probabilidade de apresentar melhores orientações para os estudos, ou seja, a aprendizagem para este aluno é interessante por si própria e não um meio para se obter uma recompensa, que neste caso, seria representada pela nota ao final do exame.

No entanto, se a nota é o objetivo central para o aluno, a motivação pode ser distorcida, faz com que o aluno utilize diversos meios para alcançar aquele objetivo, sendo assim, ele pode utilizar colas ou outros recursos, com o intuito de conseguir impressionar o professor ou os próprios colegas de classe.

As práticas de avaliação que focalizem melhoria e domínio tendem a fomentar metas de domínio, enquanto que as avaliações focadas apenas em resultados, conseqüentemente, direcionarão o estudante a adotar as metas de *performance*, principalmente em situações nas quais o critério de avaliação valoriza apenas os melhores estudantes e apenas estes são recompensados. Essa situação pode promover a meta *performance*-aproximação aos que tiveram êxito e àqueles que falharam recebem

punição, resultando na promoção da meta *performance*-evitação (Linnenbrink & Pintrich, 2001).

Um outro dado que merece destaque é o fato de que, quando a nota não é enfatizada e o incentivo recai sobre a aprendizagem cooperativa, os alunos têm maior probabilidade de utilizarem estratégias adequadas para o estudo e de se posicionarem criticamente perante os conteúdos trabalhados. A percepção do ambiente de aula exerce um efeito indireto nos resultados das realizações por sua influência na adoção de metas de realização e em situações de avaliação, o que faz supor que o estudante possui estilos flexíveis em resposta às variações do contexto, utiliza diferentes recursos, aplica diferentes táticas, comprovando que o contexto não pode ser desconsiderado em estudos que trabalham com assuntos que envolvem a aprendizagem dos alunos.

Para que os alunos permaneçam motivados e se dediquem seriamente aos estudos, as práticas de avaliação devem focalizar a melhoria e o domínio (Ames, 1992), direcionando o aluno à adoção da metas de realização desejáveis já que, quando as avaliações são estruturadas de forma que se valorize apenas o resultado, podem direcionar o aluno à adoção da meta *performance*.

Havendo uma adequação dos objetivos educacionais aos métodos de avaliação, de forma que encorajem e dêem oportunidades aos alunos para que desenvolvam suas capacidades a fim de aplicar suas aprendizagens a novas situações e transferi-las para a solução de novos problemas reais, fará com que os alunos vejam as situações de avaliação como parte do processo e não apenas como simples testagem final de conhecimentos adquiridos. De acordo com as pesquisas citadas, pode-se perceber que, dependendo da maneira como for estruturada, a avaliação pode exercer influência tanto na qualidade da aprendizagem dos alunos como na busca de notas mais altas.

Quando o aluno percebe que apenas a nota é valorizada, sente que aquele não é um momento de construção da aprendizagem, e sim, apenas mais uma das muitas situações de prova, apenas em oposição a outras situações acadêmicas e não como suportes implícitos que sirvam para fazê-lo pensar e obter informações úteis que possam auxiliá-lo a direcionar seu processo de aprendizagem por meio de informações

obtidas, ou até mesmo, fazer com que corrija os erros, supere possível falha e alcance o sucesso.

Dada a importância das percepções que os alunos têm com relação às práticas de avaliação, atribuição de notas e resultados das avaliações, na seqüência, segue-se uma breve explanação sobre este assunto, especificamente com relação às avaliações e *feedback*.

3 – PERCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO E *FEEDBACK*

Quando se fala em *feedback*, logo vem à mente a idéia de situações de avaliação, até mesmo porque dar *feedback* é uma das funções da avaliação, segundo Crooks (1988). Qualquer que seja o tipo de avaliação (formativa ou somativa) é realizada com relação às diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar e o *feedback* representa o retorno fornecido aos desempenhos em tais situações. Os estudantes precisam de auxílio para descobrir porque suas respostas estão incorretas e, sem *feedback*, raramente descobrem.

Mayer (1992), em uma visão cognitivista, que considera a aprendizagem como construção ativa do conhecimento, define que o *feedback* acontece quando recebemos um retorno relativo a alguma ação realizada. Ele fornece informações estrategicamente úteis, ajudando o aluno a auto-regular o próprio processo de aprendizagem. Recebemos *feedback* em diversas situações cotidianas, seja em casa, em momentos de lazer entre amigos, na escola ou no trabalho. No contexto escolar, o *feedback* aparece associado à expressão “conhecimento de resultados” e contém uma mensagem ao aprendiz sobre seu próprio desempenho, seja em situações de avaliação formal, seja em relação a outras atividades realizadas diariamente.

Marshall e Weinstein (1984) esclarecem que os resultados das avaliações podem ser percebidos pelos alunos como auxílio. Os pontos fortes e certas atitudes dos estudantes variam de acordo com a área, ou seja, o estudante não se sentirá incapaz, se souber que é competente em uma determinada área. O padrão das avaliações e a maneira de informar os resultados e a qualidade dos mesmos influenciam a comparação e a visão de si mesmo em termos de desempenho. Por exemplo, quando as notas são expostas em editais, é inevitável que os estudantes se comparem com relação aos resultados de seus pares. Se os estudantes percebem que estes padrões de exigências estão além de sua capacidade, desistem de tentar o sucesso.

A maneira como a avaliação é vista pelos estudantes pode ser influenciada indiretamente por fatores estruturais e métodos adotados pelo professor, ou seja, se a avaliação for baseada na comparação com a própria *performance* anterior e de acordo com suas próprias metas individuais, minimiza não apenas a comparação

pública, mas também possibilita que o estudante visualize uma conexão entre esforço e desempenho.

Os efeitos prejudiciais das avaliações podem ser minimizados em salas de aula onde as recompensas são ilimitadas, diferente dos contextos nos quais as recompensas são destinadas apenas aos “vencedores”.

Shepard (2000) trata a avaliação como uma forma de suporte proporcionado pelo ensino para a melhoria da aprendizagem, ao invés de simples verificação final de rendimento. As avaliações são oportunidades em que o professor pode oferecer auxílio, apoio, individualmente ou aos grupos, principalmente, nos casos em que o aluno está acostumado a compartilhar suas idéias, expor sua forma de pensar, dar e receber *feedback* sobre o desenvolvimento de suas capacidades como um participante ativo do grupo social e, dessa forma, ao expor sua forma de pensar e seu entendimento do conteúdo, estará aprendendo ainda mais.

Este tipo de avaliação interativa permite que os professores auxiliem seus alunos a aprender com o processo de avaliação, por meio de “*insights*” que ofereçam dicas para uma melhor compreensão do conteúdo, apoiando os próximos passos da aprendizagem. Diálogos ou “conversas instrucionais” (Tharp & Gallimore, 1988 citados por Shepard, 2000) podem ser mais eficazes para que se possa ter compreensão das argumentações e experiências dos alunos, podendo auxiliar os professores a ensinar, utilizando dados trazidos pelos próprios estudantes para direcionar a sua maneira de ensinar. Alguns professores utilizam o tradicional modelo do pré-teste / pós-teste para registrar o progresso do estudante, porém, não utilizam as informações coletadas para direcionar o ensino. Outros professores utilizam algumas técnicas de ativação de conteúdos prévios, sem perceber os “*insights*” que a avaliação ofereceu.

Estes detalhes demonstram que é preciso trabalhar muito para desenvolver e criar estratégias eficazes de avaliação, tanto para o início, como para outros momentos da aprendizagem, devendo fazer parte do discurso de sala de aula, atuando como suportes implícitos que sirvam para fazer o aluno pensar, por meio de questionamentos que provoquem o exercício do pensamento, como, por exemplo, colocar o aluno em xeque em algumas situações para que ele possa repensar certas

conclusões que tenha tirado, ou ainda, oferecer pistas de que a avaliação é parte do processo de aprendizagem.

3.1. Funções do *feedback*

Existem, segundo Crooks (1988), diversas maneiras pelas quais o *feedback* será eficaz. Primeiramente, o *feedback* deve focalizar a atenção do aluno sobre seu progresso em dominar as tarefas escolares o que aumenta o seu senso de auto-eficácia, encorajando as atribuições a esforço e reduz a atenção à comparação com os colegas. Além disso, o *feedback* deve ocorrer enquanto ainda for claramente relevante para o aluno, em outras palavras, deve ser fornecido assim que a tarefa for concluída, não havendo um espaço muito longo entre a conclusão da tarefa e o *feedback*, para que o aluno possa fazer progressos em suas tarefas, por meio das informações obtidas no próprio *feedback*. As informações sobre os resultados devem ser fornecidas de modo consistente e de modo mais detalhado quando for necessário auxiliar o aluno a re-trabalhar interpretações incorretas ou quaisquer outras falhas na *performance*.

O *feedback* pode assumir diversas funções que estão relacionadas com as formas de confirmar ou de corrigir uma resposta ou um resultado apresentado pelo estudante ao desenvolver uma tarefa e pode ser fornecido para que o aluno saiba se está no caminho certo ou não.

Shepard (2000) destaca que o fato de oferecer *feedback* ao estudante sobre seu desempenho o levará a autocorreção e melhoria, pois dessa forma, ele saberá como e onde melhorar. O *feedback* consiste em dar informações aos estudantes sobre questões certas ou erradas, e o teste final dos estudos diferencia-se dos modelos tradicionais de avaliação, que não mostram onde e por que o erro foi cometido, e nem dá direções de como solucionar o problema. Além disso, os erros podem também ser evitados por meio de sugestões ou questionamentos prévios.

Esse procedimento, segundo a autora, ajuda a manter a motivação e a autoconfiança do estudante, não ignorando os erros, mas os prevenindo. Com relação ao

fracasso, caso ocorra, alguns níveis podem até ser úteis, quando o professor ajuda os estudantes a enxergar conexões entre o esforço e melhoria. Essa conexão precisa existir, e os estudantes, muitas vezes, precisam de auxílio para descobrir porque suas respostas estão incorretas, e sem o *feedback* raramente descobririam.

Primeiramente, o *feedback* pode orientar o aluno nos seus esforços, naquilo que necessitar de melhoria ou correção. Em segundo lugar, o *feedback* pode incrementar a autoconfiança do aluno. Até em casos que precisam melhorar suas capacidades, o aluno se percebe com controle sobre os resultados, que é uma variável muito importante na motivação (Hancock, 2001).

Existem, segundo Butler e Winne (1995), dois tipos de *feedback*. O primeiro tipo, forma no aluno o desejo de aprender e pode ser ampliado através do elogio desde que seja individual, de forma justa, parcimoniosa, criativa e coerente com o desempenho. Esta função é aquela em que o aprendiz recebe uma confirmação de que a tarefa está bem cumprida ou foi realizada a contento e se chama *feedback* confirmatório ou positivo.

Crooks (1988) enfatiza que um *feedback* positivo particularmente eficaz para a motivação é aquele que é dado em função de um progresso constatado, ou seja, por uma melhora em relação a alguma fase anterior. O *feedback* oferecido em função de um progresso é particularmente eficaz para a motivação, pois faz aumentar as crenças de auto-eficácia e sugere atribuições ao esforço, evitando as comparações com os colegas. O elogio, quando ocorrer o sucesso, deve ser fornecido com parcimônia, e quando for usado, deve ser específico àquela tarefa.

A segunda forma de *feedback* é o negativo ou corretivo (quanto aos conteúdos e não quanto ao efeito). Este *feedback* ocorre quando o aprendiz é informado que a resposta não está correta ou que a tarefa não atingiu os objetivos propostos. O *feedback* negativo pode ser apresentado de duas maneiras. A primeira delas é sob forma depreciativa, que faz entender que o erro ocorreu por incapacidade do estudante. O *feedback* negativo depreciativo, além de apontar o erro, contém alusões a fracasso ou incapacidade do aprendiz, comprometendo a motivação do aluno e por esse motivo, não deve ser usado no contexto escolar.

Se os alunos têm emoções negativas, como ansiedade ou medo, não se envolvem adequadamente nas tarefas. No caso do *feedback* de acordo com Brophy

(1983) eliminar as emoções negativas que impedem os alunos de se concentrar nas tarefas, como por exemplo, o excesso de preocupação com a nota, seria o foco principal para posteriormente trabalhar com a promoção da motivação. Dessa forma, o *feedback* precisa levar os estudantes a acreditarem que realmente precisam investir esforço em suas atividades, para que o sucesso ocorra.

Um outro tipo é o *feedback* corretivo-informativo que, segundo Butler e Winne (1995), pode assumir diferentes funções de acordo com o contexto no qual é fornecido. Com o *feedback* corretivo-informativo o aprendiz é informado que sua resposta não está correta, ou que a tarefa não foi cumprida satisfatoriamente. Este tipo de *feedback* deve ser fornecido ao aluno sem o enfoque de falta de capacidade, para que não afete sua auto-estima, suas crenças de auto-eficácia e conseqüentemente, a sua motivação.

Os autores descrevem as funções do *feedback* corretivo-informativo considerando que, em primeiro lugar, tal *feedback* pode ajudar o aluno a acrescentar novas informações ao conjunto de seus conhecimentos prévios - essa função é relevante nos casos em que o erro da resposta do aluno estiver revelando lacunas nos seus conhecimentos prévios, ou seja, errou por falta de algum conhecimento de base, o que impediu a aquisição do novo conhecimento, objeto de avaliação. Em segundo lugar, nos casos em que entre os conhecimentos prévios houver elementos incorretos, ou crenças inadequadas, o papel desse tipo de *feedback* será o de propiciar a substituição dos conhecimentos ou crenças equivocadas. Terceiro, existem ainda casos em que a compreensão que o aluno revelou em suas respostas está basicamente correta, mas com pequenos mal-entendidos conceituais ou de aplicação de regras corretamente aprendidas. Nesses casos, o *feedback* tem o papel de ajudar a superar tais confusões, refinando conceitos ou especificando condições para a aplicação correta de regras já aprendidas. Por último, quando o aluno parece sustentar teorias falsas, incompatíveis com o novo conhecimento, será necessário que, mediante um *feedback* específico, seja levado a reestruturar por inteiro seus esquemas.

O *feedback* corretivo, pelo fato de apontar os erros, pode ser interpretado pelo aprendiz de forma distorcida, fazendo com que ele associe o erro ao fracasso pessoal, ou mesmo a falta de capacidade, trazendo como conseqüência um abalo a sua auto-estima, a suas crenças de eficácia, afetando sua motivação. Porém, tal

constatação não significa que a informação de correção deva ser omitida, já que o aluno precisa saber onde e porque errou, para que possa corrigir e até mesmo não fixar o erro. Tal *feedback*, quando bem aplicado, é de extrema valia tanto para a aprendizagem quanto para a motivação, o que Woolfolk (2000) afirma conduzir à noção de fracasso “bem sucedido” ou construtivo, podendo indicar pistas que facilitem a aprendizagem ou as direcionem ao uso de estratégias mais adequadas.

Em síntese, o *feedback* corretivo exercerá, dependendo do caso, diversos papéis: poderá acrescentar, corrigir ou reestruturar os esquemas ou procedimentos mentais do aprendiz, (Butler e Winne, 1995).

Butler e Winne (1995) trabalharam também com a distinção entre *feedback* auto-gerado e o *feedback* externo, ambos propostos por Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, e Morgan, (1991). O primeiro consiste numa autoverificação da própria aprendizagem e a conseqüente comparação do resultado com as exigências da tarefa, ou seja, o próprio aprendiz questiona a si mesmo se realmente entendeu o produziu, porém, apenas aqueles sujeitos auto-regulados o utilizam. Já o *feedback* externo, é aquele proporcionado por alguma fonte que não seja o próprio indivíduo, mas de alguma fonte externa a ele.

Entretanto, para Butler e Winne (1995), o que mais importa é o estudo de como o *feedback* afeta a aprendizagem. Desta forma, distinguem o *feedback* que visa apenas o produto da aprendizagem (por exemplo, compreensão de conteúdos, solução de problemas etc.) daquele *feedback* que visa alterar algum aspecto do processo de aprendizagem, ou seja, o próprio engajamento cognitivo do aluno nas tarefas propostas e propõem que este último tipo de *feedback* deve acontecer para que se oriente o aprendiz a um engajamento mais produtivo e de qualidade. Este tipo de *feedback* pode consistir de comentários escritos pelos professores, juntamente com sugestões sobre como melhorar, não esquecendo de apontar os aspectos positivos do trabalho (Butler e Nisan, 1986).

Quando o estudante recebe algum comentário imediato referente ao seu desempenho, pode comprovar o seu nível de aproveitamento e, esse comentário pode ser feito de duas formas: o *feedback* confirmatório ou o *feedback* corretivo, que são as duas formas básicas do *feedback*, que têm como função confirmar ou corrigir seja uma resposta do aprendiz ou o desenvolvimento de uma tarefa, conforme citado acima.

Para se entender melhor como as diferentes maneiras de oferecer o *feedback* podem influenciar o envolvimento do estudante nas tarefas, é preciso considerar também as reações dos alunos, que podem apresentar-se tanto de forma positiva e adaptadora, quanto de forma negativa e prejudicial à motivação e aprendizagem. Tais reações dependem das percepções que os alunos têm da informação prestada pelo *feedback*.

Alguns estudos demonstram que a dinâmica do contexto de sala de aula, bem como as maneiras como o evento do *feedback* é fornecido e percebido pelos estudantes, podem afetar a motivação e, a conseqüente adoção de metas de realização ou escolha de estratégias de aprendizagem, revelando que diferentes conteúdos do *feedback* têm efeitos variados sobre os alunos e suas percepções.

Tipos diferentes de *feedback* fazem diferença nos resultados finais. Isto aparece claramente em um estudo experimental de Butler e Nisan (1986) em que alunos do ensino fundamental recebiam diferentes tipos de informações a respeito de seus trabalhos. Um grupo de alunos recebia comentários individuais, tanto positivos quanto negativos, conforme o caso, enquanto outro grupo recebia apenas notas, sem nenhum comentário adicional.

Os resultados demonstraram claramente os efeitos diferenciados destes tipos de *feedback* sobre o desempenho e reações dos alunos. Os alunos que receberam apenas as notas tiveram desempenho alto apenas numa tarefa quantitativa e desempenho baixo nas medidas que exigiam pensamento divergente. Comparados àqueles que receberam apenas a nota, os outros que haviam recebido comentários construtivos relataram um maior interesse pelas tarefas, além de atribuir o sucesso ao próprio interesse e esforço e obter melhores resultados em todas as tarefas incluindo as de criatividade.

Esses resultados sugerem que as informações fornecidas rotineiramente nas escolas, como notas, podem enfatizar os aspectos quantitativos da aprendizagem, desfavorecendo a criatividade, minando o interesse por aprender.

Com relação às notas atribuídas às avaliações, que são uma forma de *feedback* objetivo e sucinto, indicador quantitativo e simbólico do desempenho e dos comportamentos dos alunos, Milton, Pollio, & Eison (1986, citados por Menges & Austin, 2001), focalizaram a relação entre práticas de atribuir notas e os

comportamentos dos alunos. Os autores estudaram as atitudes tanto de professores como de alunos de cursos superiores em relação a notas, além de avaliarem as relações entre aprendizagem e orientação a notas, entre outros comportamentos acadêmicos.

Os resultados deste estudo sugeriram que os alunos preocupados com a aprendizagem, e que não se preocupam tanto com notas, tinham maior probabilidade de apresentarem hábitos de estudo de melhor qualidade. Porém, havia a probabilidade de fraudes, como a cola, por exemplo, quando se preocupavam demasiadamente com as notas, além de não demonstrarem um comprometimento efetivo com o aprender. Os alunos orientados a notas se preocupavam mais em impressionar o professor do que em aprender os conteúdos acadêmicos, valorizando apenas as notas.

Se os estudantes se envolvem ou não em seus trabalhos escolares com um padrão ótimo de crenças e comportamentos pode depender de sua percepção da pressão ou exigência de compreensão ou entendimento exercida pelo meio. Existem diferenças individuais nas percepções do ambiente de sala de aula e práticas do professor que podem influenciar as crenças educacionais e comportamentos dos estudantes, dependendo da meta motivacional e do histórico educacional, podem perceber o professor como sendo mais ou menos exigente, ou podem ainda perceber que as exigências servem a diferentes propósitos.

Essas exigências percebidas no contexto podem ser amenizadas pelo comportamento do professor, por meio do *feedback*, da natureza das questões e o suporte ou apoio cognitivo oferecido. Os papéis das metas de realização e da pressão para a compreensão podem ser responsáveis por resultados educacionais adaptativos ou desadaptativos. Os estudantes que são motivados para aprender demonstram grande auto-regulação acadêmica quando são pressionados para compreender (Blumenfeld, 1992; Middleton, Midgley 2002).

Kage (1991, citado por Ryan e La Guardia, 1999), realizou um estudo manipulativo com adolescentes japoneses do ensino médio. Os participantes foram divididos em dois grupos, que receberam testes semanais. Porém, as informações quanto aos resultados e seu significado foram diferentes para cada um dos grupos. O primeiro grupo recebeu a informação de que os escores nos testes seriam levados em conta para a nota final, e ao segundo grupo, foi dito que os resultados nos testes serviriam para que eles tivessem informações com o intuito de monitorar a própria aprendizagem.

A partir desta informação diferenciada, surgiram diferenças nos efeitos sobre a motivação e o desempenho. Os alunos do primeiro grupo (avaliação somativa, pela ênfase nas notas) interessaram-se menos pelo conteúdo, demonstraram-se mais ansiosos e qualificaram-se como menos competentes, em comparação com os alunos do segundo grupo. Além disso, o desempenho real num exame final foi significativamente pior no caso dos alunos do primeiro grupo, um fato que pode ser atribuído à diminuição do interesse por aquele conteúdo.

Na mesma linha de estudos sobre as percepções relacionadas ao contexto de sala de aula, situações de avaliação e estratégias de aprendizagem, Archer & Scevak (1998), pesquisaram as percepções dos estudantes quanto ao clima ao qual estão sujeitos. A hipótese inicial era de que a orientação de domínio poderia ser fomentada pela estruturação da tarefa, pelo tipo de avaliação, pelo nível de autonomia permitido (ou proporcionado) aos estudantes e pela oportunidade de trabalhar cooperativamente com seus pares.

A primeira parte do estudo visou delinear as percepções dos estudantes quanto ao clima ao qual estavam sujeitos e o relato destas percepções para outras variáveis teoricamente relevantes, incluindo o relato do uso de estratégias efetivas de aprendizagem e uma aproximação positiva para aprender.

A segunda parte do estudo visava identificar as reações dos estudantes às avaliações, que foram estruturadas especificamente para aumentar a orientação de meta domínio dos estudantes, incluindo a discussão sobre a natureza da tarefa, procedimentos de avaliação, quantidade de controle dado aos estudantes e a opção de trabalhar colaborativamente ou independentemente.

Os participantes deste estudo foram estudantes universitários de bacharelado em Educação. O questionário foi aplicado no final do primeiro semestre e incluía itens de avaliação: (1) das percepções dos estudantes com relação às metas de realização; (2) das estratégias de estudo utilizadas pelos estudantes e (3) das atitudes dos estudantes em direção as estratégias de aprendizagem, disposição para aceitar tarefas desafiadoras e capacidade percebida comparada a outros membros de seu grupo.

Como resultados, os autores apontaram que a percepção dos estudantes de um clima de domínio esteve ligada ao relato do uso de estratégias efetivas de aprendizagem e uma aproximação adaptativa à aprendizagem e que a forma das

abordagens dos professores ao ensinar, suas atitudes e comportamentos podem motivar os alunos para aprender.

Com base nestes dados, os autores concluíram que quando os estudantes perceberam que o professor encorajava a orientação de domínio, utilizaram diversas estratégias de estudo que melhoraram a compreensão, e perceberam o assunto estudado como relevante para seu futuro, sentindo-se desafiados a optar por tarefas mais difíceis que fáceis.

Hancock (2001), trabalhou num estudo manipulativo com alunos de pós-graduação. Seu ponto de partida foi que, segundo ampla literatura (por ex., Brophy, 1987; Stipek, 1998; Weiner, 1992) as avaliações do desempenho bem administradas têm importância para a motivação em função do *feedback* fornecido ao aluno.

O estudo desse autor teve por objetivo investigar quais os efeitos interativos das características do aprendiz, considerando a ansiedade nas provas, as variáveis de sala de aula, avaliações ameaçadoras, nas realizações e motivação do aluno em uma disciplina de Metodologia de pesquisa.

Como resultado, o autor descobriu que houve um efeito interativo entre as características do aprendiz com mais ou menos predisposição para ansiedade nas provas e as variáveis de sala de aula, que eram as avaliações percebidas como ameaçadoras ou como não ameaçadoras. A condição de ameaça era o clima competitivo que foi introduzido, ou seja, cada qual devia preocupar-se em ser o melhor. O nível de desempenho dos estudantes altamente ansiosos era afetado quando eles percebiam o ambiente da sala de aula como altamente marcado como avaliador, ou seja, eles foram mais sensíveis aos ambientes em que a competição foi enfatizada e o controle do professor foi evidente.

Todos os alunos, com ou sem tendência à ansiedade, tiveram melhor desempenho na situação em que não se sentiam obrigados a competir. Mas os resultados demonstraram também que todos os estudantes, independentemente do nível de tendência à ansiedade, alcançaram desempenho mais fraco em condições de avaliações ameaçadoras, em que tinham que competir uns com os outros.

Esses dados revelam que as situações de prova exercem um efeito direto na motivação dos alunos no que se refere ao desempenho e por este motivo não devem enfatizar o clima de competição entre os alunos.

Este conjunto de pesquisas sugere que diferentes formas de *feedback* podem surtir diferentes efeitos sobre a motivação e o desempenho do aluno. A situação do *feedback* deve levar os estudantes a acreditarem que precisam investir esforço em suas atividades, para que o sucesso ocorra.

As situações de *feedback*, além de orientar o aluno no sentido de aplicar mais esforço naquilo que necessita de melhoria ou correção, pode também incrementar a autoconfiança do aluno. Além disso, os professores podem utilizar-se do evento do *feedback* até mesmo para indicar as estratégias de aprendizagem mais adequadas dependendo do momento e do caso. Até nos casos em que o *feedback* forneça a informação de que o aluno precise melhorar suas capacidades, este se percebe com controle sobre os resultados, que é uma variável muito importante na motivação.

3.2. Objetivos do presente estudo

Diante do referencial teórico e do quadro de pesquisas citadas nos capítulos anteriores, o objetivo geral deste estudo foi identificar de que maneira, as percepções que os alunos de curso superior têm com relação à situação de avaliação em uma determinada disciplina (considerada a mais rigorosa por eles), com relação à sua motivação, à orientação de metas e a opção de uso de determinados tipos de estratégias nos estudos.

Assim, a presente pesquisa, de natureza exploratória, tem como objetivos específicos identificar:

As metas de realização (teoria) dos estudantes em relação à disciplina que aplica provas mais rigorosas, isto é, seu padrão motivacional, considerando: meta aprender e meta evitação do trabalho.

As atitudes e percepções que os alunos têm das provas, ou seja, as percepções dos alunos quanto aos aspectos da situação de uma avaliação em uma determinada disciplina, o que inclui entre outras coisas, o rigor da avaliação e a reação dos alunos frente ao *feedback* recebido.

O uso de estratégias de gerenciamento exigido pelas provas e as exigências de nível de processamento, superficiais ou de profundidade, usadas para aquela prova. Isto é, verificar que tipo de estratégias de aprendizagem os alunos utilizam ao estudar para estas provas, se buscam aprender de forma significativa ou não. E por último, fazer correlações dos escores médios de todas as variáveis e encontrar o nível de significância dessas correlações.

Ao atingir os objetivos desta pesquisa, a previsão é que os resultados possibilitarão oferecer sugestões e informações úteis aos professores para que direcionem sua prática, de forma que incentivem seus alunos a um envolvimento em profundidade com a própria aprendizagem, visando estimular o uso de estratégias eficazes de estudo, além de desenvolverem uma nova visão a respeito das avaliações, considerando-as como parte do processo de aprendizagem e oportunidade de melhoria.

4- METODOLOGIA

4.1. Descrição da amostra

Os participantes da pesquisa foram alunos universitários de três Instituições de Ensino Superior particulares do interior do estado de São Paulo. A pesquisa contou com a participação de alunos matriculados em diferentes cursos: Direito, Administração de Empresas, Letras, Sistemas de Informação, Pedagogia, Ciências Biológicas (todos ministrados no período noturno) e Medicina (período integral). Dos 262 participantes, 30 alunos do curso de Direito do 8.º termo, se recusaram a responder ao questionário sem qualquer justificativa. Portanto, a amostra total considerada foi de 232 estudantes universitários, de idades variando entre 17 e 55 anos. A quantidade de alunos por curso, bem como o termo em que estavam matriculados e a variação das idades podem ser observados na Tabela 1.

TABELA 1: Quantidade de alunos por curso, termo em que estão matriculados e idade dos participantes da pesquisa:

Curso	Termo	Idade	Participantes
Direito	3.º	21 a 39	7
Direito	8.º	22 a 40	8*
Administração de Empresas	5.º	20 a 41	13
Letras	2.º	18 a 43	15
Sistemas de Informação	5.º	19 a 42	24
Pedagogia	5.º	22 a 55	10
Letras	5.º	19 a 42	35
Letras	1.º	17 a 39	31
Ciências Biológicas	5.º	19 a 40	19
Medicina	5.º	19 a 32	70
TOTAL			232

* A turma do 8.º termo do curso de Direito possui 38 alunos matriculados, porém 30 destes se recusaram a responder o questionário sem qualquer justificativa.

A distribuição da amostra por gênero e idade pode ser observada na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos alunos conforme o gênero e idade. (N= 232).

	Participantes	Percentual
1. Gênero		
Masculino	84	37%
Feminino	147	63%
TOTAL		100%
2. Faixa Etária		
18 a 26 anos:	162	69,8%
27 a 35 anos:	53	22,8%
36 a 43 anos:	15	6,5%
Acima de 44 anos:	1	0,9%
TOTAL	231	100%

* Um dos participantes da amostra não preencheu o campo correspondente à idade cronológica e o sexo, por este motivo não foi considerado nesta análise e inserido nesta tabela.

A Tabela 2 mostra que 27% (84) do total dos participantes (N=232) pertencem ao gênero masculino e 47% (147) ao feminino. Também merece destaque a informação de que a grande maioria dos participantes 52% (162) pertence à faixa etária dos 18 a 26 anos.

4.2. Descrição do Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi composto de cinco questões iniciais (1 a 5), buscando verificar qual tipo de avaliação é mais utilizada no contexto pesquisado, se as provas são devolvidas com anotações ou outro tipo de comentários, se valem notas ou pontos, se são provas muito difíceis ou não, sendo duas questões abertas e três questões de múltipla escolha (Ex.: Quais os tipos de avaliação que acontecem com mais frequência em seu curso; Como você fica sabendo das correções e acertos na prova desta disciplina; O que consta nas provas corrigidas: notas, nota e indicativo de erros ou correção mais detalhada; quais os resultados em termos de notas que você mais aprecia; e se as provas em determinada disciplina são fáceis, difíceis, muito fáceis ou muito difíceis).

Seguia-se a esse questionário inicial, uma série de 48 questões redigidas em primeira pessoa, nas quais os participantes deviam assinalar a alternativa que melhor os descrevesse, em uma escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro).

Quatro conjuntos de variáveis foram considerados nos questionários: as Metas aprender x evitação do trabalho em uma disciplina específica; atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina; percepção de exigências ou pressões das provas; e autogerenciamento em relação às provas (ver apêndice 1).

Variáveis trabalhadas:

Meta aprender x Meta evitação do trabalho em uma disciplina específica:

Os itens relativos à meta aprender avaliavam preocupações com a aprendizagem, gosto pela resolução de problemas (6, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 28, e 42).

Os itens 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 36 e 48 referem-se à variável meta evitação do trabalho. A elaboração desses itens valeu-se de estudos realizados e tiveram

como base o Inventário de Metas de Realização e de Estratégias de Aprendizagem (Accorsi, Bzuneck, & Guimarães, 2004).

As atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina foram questionadas por meio de doze itens: 9, 13, 27, 29, 30, 31, 37, 38, 40, 46, 47 e 50 referem-se a variável de valorização das notas e reações e tiveram como base estudos realizados por Church, Elliot e Gable, (2001) e Godoy, (1995).

A percepção de exigências ou pressões das provas foi avaliada pelos itens 23, 39, 41, 43, 44 e 52 e tiveram como base os estudos de Middleton, (2002), Shepard, (2000) e Woolfolk, (1995).

Por último, autogerenciamento em termos de organização do tempo destinado à preparação para as provas foi avaliado por apenas dois itens - 32 e 33, inspirados nos estudos de Greene, Miller, Crowson, Duke e Akey (2004), Joly e Paula (2004); Wood, Motz e Willoughby (1998).

4.3. Procedimentos

A pesquisa realizada foi de natureza quantitativa, não experimental e o método escolhido para a coleta de dados foi o auto-relato, por meio de questionários, em escala Likert. As questões foram baseadas na Teoria de Metas de Realização, utilizando e adaptando itens de outras pesquisas já realizadas encontradas na literatura já citada anteriormente.

Pré-testagem do Instrumento

Como estudo piloto, por primeiro, o instrumento foi aplicado a título de checagem de compreensão das questões em um grupo de 10 alunos do curso de Pedagogia, que cursam o 5.º termo noturno, exatamente uma semana do início da semana de provas daquela instituição.

A autora da pesquisa solicitou a cada estudante que assinalasse a questão que mais se aproximava com o que pensava em relação às avaliações aplicadas de uma disciplina, não esquecendo de considerar aquela que lhe parecesse de maior dificuldade na qual as avaliações fossem mais difíceis e as exigências para a preparação para as provas maiores. A disciplina Metodologia do Ensino foi apontada pelo grupo como sendo a que exige maior esforço e dedicação na preparação para realizar as avaliações.

Os participantes ficaram em dúvida em 4 questões sobre as avaliações (2, 3, 23, 46), no que a autora sanou verbalmente cada uma delas, naquele momento para que pudessem prosseguir assinalando suas respostas no questionário. Essas questões foram posteriormente reformuladas e testadas antes da aplicação final do instrumento. Dos dez convidados a participar do pré-teste, todos concordaram em responder as questões do instrumento, que foi respondido num período de aproximadamente 20 minutos.

Aplicação do Instrumento

O instrumento definitivo foi aplicado nas turmas na semana que antecedeu às provas.

Inicialmente a autora da pesquisa informou que não era necessário que se identificassem e solicitou que fossem muito sinceros em suas respostas, optando pela resposta que mais se aproximava da sua forma de pensar a respeito da questão apresentada, pois delas dependiam os resultados da pesquisa que estava sendo realizada. Uma outra orientação dada foi a de que os participantes considerassem a disciplina do curso, onde as avaliações fossem mais difíceis para que respondessem o questionário. Os participantes responderam ao questionário em sala de aula e levaram aproximadamente 20 minutos para sua conclusão.

4.4. Análise dos itens que formam o instrumento

Todos os itens do instrumento que compunham a escala de metas de realização e a escala de percepções e reações às avaliações foram submetidos a uma análise fatorial por extração dos componentes principais. Os fatores extraídos foram submetidos à rotação Varimax que permite obter os fatores com maior potencial de interpretabilidade, como também verificar a validade e confiabilidade dos itens que compuseram o instrumento.

Utilizou-se como parâmetro cargas fatoriais acima de 0,30 positivas ou negativas. Os resultados da rotação dos itens da escala da meta aprender e evitação do trabalho podem ser observados na Tabela 3.

Tabela 3: Cargas fatoriais, Alpha de Cronbach, dos itens relativos às metas aprender e evitação do trabalho (N = 232).

Itens	Fator 1 META EVITAÇÃO DO TRABALHO	Fator 2 META APRENDER
6. Eu estou preocupado (a) em melhorar meu aprendizado nesta área.		0,46
10. Nesta disciplina eu gosto de resolver problemas, mesmo trabalhando duro.		0,45
11. Meu objetivo nesta disciplina é aprender o máximo que puder.		0,56
12. Gosto de me envolver no processo de aprendizagem desta disciplina.		0,42
14. Para mim tem sido muito importante o que estou aprendendo nesta disciplina.		0,62
16. A melhor maneira de me dar bem nesta disciplina é me esforçar muito.		0,77
17. Nas aulas, é importante para eu aprender coisas novas, mesmo que para isto tenha que ler vários textos e fazer várias pesquisas.		0,52
28. Entender os conteúdos desta disciplina é importante para mim.		0,56
42. O que eu aprendo nas aulas me faz querer me esforçar mais.		0,46
18. Eu estudo somente aquilo que preciso para passar.	0,60	
19. Eu prefiro disciplinas em que não se tenha que trabalhar duro.	0,80	
20. Nas provas desta disciplina eu espero que não haja questões muito difíceis.	0,49	
21. Eu prefiro as disciplinas que têm provas fáceis.	0,65	
22. Eu não considero importante estudar os assuntos em profundidade. Isto dá trabalho e leva tempo.	0,53	
25. Eu não vejo porque estudar aquilo que eu acho que não vai cair nas provas.	0,62	
26. Calculo a nota que preciso para passar e só estudo para atingi-la.	0,65	
	0,52	
36. Nesta disciplina eu espero que não sejam exigidos muitos trabalhos.		
48. Eu geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois penso que não é necessário fazer nada extra.	0,51	
Alpha de Crombach	0,69	0,75
Valor próprio (eigenvalue)	6,22	2,45
Valor próprio acumulado	6,22	8,68
Variância (%)	28,31	11,15
Variância Acumulada	28,31	39,46
Expl. Var	4,89	3,79
Prp.Totl	0,22	0,17

Como se pode ver na Tabela 3, pela análise fatorial, todos os 18 itens originais relativos às metas de realização carregaram em apenas dois fatores, representados da seguinte maneira: fator 1 relativo à meta evitação do trabalho, com nove itens (alpha de Cronbach = 0,75) e fator 2 relativo à meta aprender, também com nove itens (alpha de Cronbach = 0,69). No caso das duas subescalas, todos os itens aqui estão arrolados por atenderem ao critério do valor de corte. Além disso, no caso de ambos os constructos o coeficiente de Cronbach indicou uma boa consistência interna, assegurando razoável confiabilidade de seus itens em cada subescala.

Quando foram analisados fatorialmente os quarenta e oito itens originalmente criados para avaliar percepções das avaliações e reações comportamentais, surgiu como resultado, que a melhor solução era optar por três fatores: fator 1 - atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina; fator 2 - percepção de exigências ou pressões das provas e fator 3 - autogerenciamento em relação às provas.

O critério para essa decisão foi que, além de os itens aparecerem com carga fatorial igual ou maior que 0,30, sua redação aparecesse coerente com o rótulo que se poderia atribuir àquele fator. Desta forma, doze itens carregaram no fator 1, que passou a ser denominado Atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina, que aparecem na Tabela 4. O índice de confiabilidade pelo alpha de Cronbach foi de 0,78 representando um valor adequado que indica uma boa consistência interna e confiabilidade de seus itens. Outros seis itens tiveram carga para agruparem-se no fator 2, que foi denominado Percepção de exigências ou pressões das provas, porém com um índice de confiabilidade de alpha de Cronbach igual a 0,42. Por último, foram aproveitados apenas dois itens com consistência redacional, formando o terceiro fator, que se refere ao autogerenciamento em relação às provas.

Por conseguinte, em função do critério adotado e das cargas dos itens nos três fatores, quatorze itens constantes do questionário aplicado aos alunos da amostra foram excluídos das análises estatísticas seguintes. Os itens excluídos foram os seguintes: 35 e 39 (fator 1), 35, 49, 51 e 53 (fator 2) e 7, 27, 29, 30, 38, 45, 47 e 51 (fator 3). As cargas fatoriais referentes aos itens dos três fatores considerados podem ser observadas na Tabela 4.

Tabela 4: Cargas fatoriais referentes às variáveis relativas ao fator 1 - atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina; fator 2 - percepção de exigências ou pressões das provas e fator 3 - autogerenciamento em relação às provas.

Itens	Carga fatorial		
	Fator 1 Atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina.	Fator 2 Percepção de exigências ou pressões das provas.	Fator 3 Autogerenciamento em relação às provas.
9. Quando fui mal em uma prova, acredito que me esforçando, com certeza, o resultado da próxima prova será melhor.	0,43		
13. As provas desta disciplina exigem boa compreensão dos conteúdos.	0,44		
27. Avaliações muito difíceis encorajam-me a estudar mais e mais.	0,36		
29. Mesmo quando a matéria é difícil e a prova também eu procuro me esforçar para conseguir bons resultados.	0,65		
30. Mesmo quando as exigências na prova são duras, existe também a possibilidade de alcança-las e ter sucesso.	0,55		
31. Estudo muito pela nota e para aprender ao mesmo tempo.	0,53		
37. As correções feitas pelo professor me auxiliam a corrigir meus erros e procurar melhorar.	0,72		
38. Na devolução das provas corrigidas, o professor mostra claramente porque a questão está incorreta e qual a forma correta de resolvê-la.	0,41		
40. Quando o professor devolve a sua prova, eu considero importante saber onde e porque errei.	0,66		
46. Trabalho com dedicação e afinco nas tarefas escolares, mesmo que não valha nota.	0,52		
47. Estudo para aprender realmente e,	0,38		
como consequência, tiro boas notas.			
50. É importante saber onde foi que eu errei a fim de procurar melhorar.	0,64		
23. O professor fala muito e com frequência de provas como ameaças de reprovação para		0,57	

fazer com que os alunos de sala estudem a matéria.

39. Nesta disciplina, a memorização dos conteúdos garante sempre uma boa nota.	0,40
41. Estudo mais aquilo que imagino que será cobrado nas provas.	0,50
43. Tirar nota alta nesta disciplina é difícil.	0,33
44. O professor desta disciplina valoriza mais a reprodução correta dos conteúdos dados em classe e não tanto o meu entendimento ou compreensão.	0,55
52. A função do aluno em curso superior é assistir às aulas, tomando notas, com o objetivo principal de se sair bem nas provas.	0,37
32. Costumo estudar somente na véspera da prova.	-0,67
33. Tenho dificuldade de organizar meu tempo para preparar-me para as provas com a devida antecedência.	-0,69

5. RESULTADOS

Serão apresentados inicialmente, as médias e desvios padrão, referentes às metas dos alunos (meta aprender x evitação do trabalho), consideradas como variável independente. Pode se observar na Tabela 5 que com relação à meta aprender, para um N=232, a média dos escores foi de 4,06 e o desvio padrão de 0,55 oscilando entre um mínimo de 1,00 e um máximo de 5,00, que era o máximo possível nesta análise. Com relação á meta evitação do trabalho, considerando o N=226, a média dos escores foi de 2,51 e o desvio padrão de 0,64, oscilando entre um mínimo de 1,20 e um máximo de 4,60. Nas duas metas, a estatística descritiva indica uma baixa dispersão de valores.

Com relação à variável correspondente ao fator 1 - Atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina, para um N=225, a média dos escores foi de 4,06 e o desvio padrão de 0,53, o que indica uma baixa dispersão de valores, que oscilaram entre um mínimo de 2,60 e um máximo de 5,00 que era o máximo possível nesta análise. Na variável correspondente ao fator 2 - Percepção de exigências ou pressões das provas, para um N=225, a média dos escores foi de 3,05 e o desvio padrão de 0,65, o que indica uma baixa dispersão de valores, que oscilaram entre um mínimo de 1,33 e um máximo de 4,8. E por fim, acerca do fator 3, denominado Autogerenciamento em relação às provas, também para um N=225, a média dos escores foi 2,72 e o desvio padrão de 1,12, indicando uma baixa dispersão de valores, que oscilaram entre um mínimo de 2,72 e um máximo de 5,00, que era o máximo possível nesta análise. Estes dados podem ser observados na Tabela 5.

TABELA 5: Estatística descritiva das médias grupais em cada variável das subescalas.

	N	Média	Mínimo	Maximo	Desvio Padrão
Meta aprender	232	4,06	1,00	5,00	0,55
Meta evitação do trabalho	226	2,51	1,20	4,60	0,64
Atitudes frente à avaliação	225	4,06	2,60	5,00	0,53
Percepção de exigências	229	3,05	1,33	4,83	0,65
Autogerenciamento	230	2,72	1,00	5,00	1,12

Com o objetivo de verificar as relações entre todas as variáveis cujos escores acabam de ser apresentados, utilizou-se como procedimento estatístico a análise dos coeficientes de correlação de Pearson, com seus respectivos níveis de significância expressos pelo valor p . (p). Os resultados das correlações podem ser observados na Tabela 6.

TABELA 6: Correlação de *Pearson* entre os escores médios grupais nas metas de realização e nas variáveis relativas aos três fatores. (N=232)

	Meta aprender	Meta evitação do trabalho	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Meta Aprender	1,00	-0,18 (p=0,00)	0,22 (p=0,01)	0,61 (n.s)	-0,16 (p=0,01)
Meta evitação do trabalho	-	1,00	-0,52	0,39 (p=0,00)	0,36 (p=0,00)
Fator 1	-	-	1,00	-0,09 (n.s)	-0,23 (p=0,00)
Fator 2	-	-	-	1,00	0,19 (p=0,04)
Fator 3					1,00

Nota: n.s.= não significativo. Os escores relativos ao fator 1 referem-se à variável atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina; o fator 2 à variável percepção de exigências ou pressões das provas e o fator 3 à variável autogerenciamento em relação às provas.

Pode ser verificado na Tabela 6 que a meta aprender apresentou uma relação negativa com a meta evitação do trabalho (-0,18). A seguir, essa mesma meta aprender apareceu com uma correlação discreta em grau estatisticamente significativo ($r= 0,22$ e $p=0,01$) com a variável fator 1, - atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina. Já com a variável do fator 3 - autogerenciamento em relação às provas, os escores na meta aprender se relacionaram também em nível significativo, porém negativamente ($r=-0,16$ e $p=0,01$). Note-se que, a redação dos dois itens relativos ao autogerenciamento aparece numa forma tal que indica que o aluno não sabe administrar o fator tempo para os estudos, deixando, por exemplo, para estudar na última hora. Por último, a mesma meta aprender apareceu positivamente relacionada à variável que se refere ao fator 2 - percepção de exigências, porém o nível dessa relação não é estatisticamente significativo ($r=0,61$).

A meta evitação do trabalho apresentou uma correlação negativa apreciável e significativa (-0,52) com a variável referente ao fator 1 - atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina. Com relação às variáveis percepção, que se refere ao fator 2 ($r=0,39$ e $p=0,00$) e autogerenciamento, referente ao fator 3 ($r=0,36$ e $p=0,00$) apresentou uma correlação positiva discreta, porém significativa.

O fator 1 - atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina, apresentaram uma correlação negativa muito baixa e não significativa (-0,09) com a variável fator 2 - percepção de exigências ou pressões das provas e apareceu com uma correlação negativa discreta em grau estatisticamente significativo com a variável que se refere ao fator 3 - autogerenciamento em relação às provas ($r=-0,23$ e $p=0,00$).

O fator 2 - percepção de exigências ou pressões das provas apareceu com uma correlação discreta em grau estatisticamente significativo ($r= 0,19$ e $p=0,04$) com a variável fator 3 - autogerenciamento em relação às provas.

6. DISCUSSÃO

O presente estudo traz descobertas que podem contribuir para a compreensão da motivação de alunos em cursos superiores. Inicialmente, este trabalho objetivou identificar aspectos motivacionais dos estudantes universitários. Os componentes avaliados foram as metas de realização que os alunos adotaram em uma prova considerada por eles muito difícil, já que o objetivo principal era focalizar as situações de avaliações. Além de relacionar a adoção de metas de realização – aprender e evitação do trabalho - às atitudes e percepções dos estudantes e o uso de estratégias de gerenciamento exigido pelas provas. A seguir, serão comentados os resultados da pesquisa, procurando relacioná-los com a Teoria de metas de realização, que embasou o presente estudo e com os resultados de outros trabalhos já existentes. Ao final, serão mencionadas algumas limitações e sugestões para futuros trabalhos.

Com as cinco questões iniciais que compunham o instrumento, a autora da pesquisa buscou identificar o tipo de prova aplicado com mais frequência (provas, trabalhos, testes orais, etc.), o que consta em sua devolução em termos de correções e a maneira que são comunicados os resultados. Os dados revelaram que a grande maioria dos professores avalia seus alunos por meio da prova escrita em primeiro lugar, seguido da solicitação de trabalhos, valendo nota. Na ocasião da devolução, a grande maioria dos participantes afirma que as provas ou trabalhos não possuem indicativos de erros ou uma correção mais detalhada. Um dado que chamou a atenção foi o fato de que alguns alunos afirmam não ter acesso à prova corrigida, ficando, portanto, à mercê dos editais quando suas notas são publicadas, revelando uma prática que segundo a literatura consultada, não possibilita que o aluno saiba onde e porque errou para que possa se corrigir, além de incentivar a competição e a comparação social, que são prejudiciais à motivação dos estudantes (Ames, 1992; Bzuneck e Guimarães, 2004 e Woolfolk, 2000).

Descritivamente, os resultados mostraram uma tendência da amostra como um todo de adotar a meta aprender em relação às avaliações de uma determinada disciplina, considerada pelos alunos como muito difícil, a julgar pela média total da amostra que esteve bem acima do ponto médio (4,06). Este é um dado positivo, pois

alunos com essa orientação buscam sempre melhorar seus conhecimentos e habilidades e não se deixam abater pelos insucessos, procurando dominar mais conhecimento, com empenho e esforço (Ames, 1992, Bzuneck, 2004a).

Ao comparar este resultado com os de outras pesquisas (Stefano, 2002, Cardoso, 2002 e Bzuneck et. al, 2003) que encontraram uma sensível simultaneidade de escores altos na meta evitação do trabalho e aprender, nesta pesquisa tal fato não ocorreu. Isto é, foram bem mais baixos os escores na meta evitação do que na meta aprender, sendo esses resultados similares aos do estudo de Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2005), em que os escores da meta aprender foram superiores aos da meta evitação. Este dado faz supor que o instrumento de pesquisa foi melhorado por meio de pesquisas realizadas.

A meta aprender apresentou uma relação negativa com a meta evitação do trabalho. Este é um dado esperado, já que se trata de duas metas com contornos qualitativamente diferentes em termos de modos de pensar, reações e comportamentos. Cada meta de realização representa uma razão específica para o aluno aplicar esforço ou buscar outros objetivos desejáveis (Bzuneck, 2002b).

Os resultados deste estudo apontam que houve uma relação positiva da meta aprender com a variável que se refere às atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina, confirmando os pressupostos da Teoria de metas de que quando o aluno tem como meta o aprender acredita que os resultados positivos nas tarefas derivam maximamente de esforço, que é um fator interno e sob seu controle, enfrentando as exigências e desafios acadêmicos por acreditar que são capazes de fazê-los crescer intelectualmente (Ames, 1992; Bzuneck, 2002b; Urdan, 1997).

Na escala de atitudes positivas, alguns itens buscaram identificar a questão da valorização do esforço por parte dos estudantes (ex: avaliações muito difíceis encorajam-me a estudar mais e mais; trabalho com dedicação e afinco nas tarefas escolares mesmo que não valha nota).

De acordo com o referencial teórico da área (por ex. Archer, 1994), a variável crítica na discriminação entre meta aprender e evitação do trabalho é o esforço, que representa o empenho e dedicação nas atividades acadêmicas. Além disso, a meta aprender tem sido associada a uma constelação de efeitos cognitivos, afetivos e comportamentais que devem facilitar a aprendizagem e, por isso, ela tem sido

considerada como uma orientação motivacional “adaptadora” (Dweck, 1986; Urdan, 1997).

A meta aprender se relacionou positivamente à variável percepção de exigências, cujos itens representam as percepções que os alunos têm das exigências ou pressões exercidas pelas situações de provas, demonstrando que os alunos percebem essas exigências e pressões como desafios a serem enfrentados e que podem fazê-los crescer intelectualmente, confirmando novamente os pressupostos da Teoria de metas, porém, o nível dessa relação, embora positiva, aparece como não significativo estatisticamente, o que faz supor que talvez possa ter havido algum erro associado à amostra, ou talvez algum equívoco na interpretação dos itens, o que resultou a baixa confiabilidade dos resultados.

E por último, com relação aos itens que compunham a variável referente ao autogerenciamento em relação às provas, os escores na meta aprender relacionaram-se negativamente com os mesmos. Os dois itens indicavam que os participantes admitem não saberem administrar o fator tempo para os estudos. Para que os alunos façam processamento de profundidade, precisam organizar o tempo destinado aos estudos e usar melhor este tempo. No anagrama TARGET, o fator tempo (T), descrito por Guimarães (2002) representa o período destinado para as diferentes atividades da escola e é um indicador do grau de esforço e envolvimento.

Por este motivo, a organização do tempo deve respeitar as necessidades inerentes às atividades acadêmicas planejadas e as reais necessidades dos alunos, considerando seus diferentes ritmos, para que se possa contribuir efetivamente para a criação de um clima favorável à meta aprender, por ser um importante indicador do clima motivacional da escola e da sala de aula (Guimarães, 2002).

A meta evitação do trabalho apareceu negativamente relacionada aos itens da variável, que se refere às atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina, o que confirma os pressupostos da Teoria de metas que pontua que o aluno orientado a esta meta, busca executar as tarefas escolares com um mínimo de esforço, o que representaria uma prova de alta capacidade (Bzuneck, 2002b; Urdan, 1997).

Estes alunos, tipicamente, não valorizam o esforço e nem investem muita energia nas atividades acadêmicas, ou seja, não pretendem trabalhar duro para atingir seus objetivos, o que tem relação bem clara com não demonstrarem atitudes

positivas para com a aprendizagem, preferindo tarefas mais fáceis que difíceis (Archer, 1994).

Com relação à variável percepção de exigências ou pressões das provas, a meta evitação do trabalho apresentou uma relação positiva, por se tratar de itens que permitem ao aluno identificar o tipo de tarefa que é solicitado, por exemplo: uma tarefa fácil ou difícil, permite que os alunos definam a forma de envolvimento que terão nessas atividades, ou seja, quando identificam que uma tarefa é muito difícil, segundo a literatura consultada, dificilmente vão se dedicar com afinco para cumprir as exigências da tarefa. Com relação à variável autogerenciamento em relação às provas, a relação foi também positiva, justamente por se tratar de itens nos quais os alunos admitem não possuírem estratégias eficazes de gerenciamento do tempo com relação aos estudos.

A variável, atitudes positivas em relação às avaliações daquela disciplina, apresentou uma correlação negativa muito baixa e não significativa em relação aos itens da variável percepção de exigências ou pressões das provas, o que demonstra que são itens independentes, ou seja, não se relacionam. Com relação a variável autogerenciamento, em relação às provas, a correlação foi negativa, o que leva a supor que os alunos possuem atitudes positivas com relação as atividades acadêmicas e que possuem também a capacidade de organizar e controlar o tempo dedicado aos estudos.

A variável que se refere à percepção de exigências ou pressões das provas, apareceu com uma correlação discreta e em grau estatisticamente significativo com a variável autogerenciamento em relação às provas, um fato difícil de se explicar, já que ao se deparar com atividades percebem que exigem mais esforço e dedicação, a tendência seria que os alunos gerenciassem melhor a questão do tempo dedicado aos estudos e não ao contrário. A hipótese que a autora levanta com relação a este dado pode estar relacionada ao tipo de cobrança ou solicitação percebida pelo aluno, já que essas exigências podem ser tanto em termos de notas, o que seria diferente de cobrança de quantidade ou de horas de trabalho e também diferente de cobrança em termos de engajamento cognitivo ou compreensão em profundidade (Middleton, 2004). Este é um dado interessante que pode inspirar futuras pesquisas em busca de um maior esclarecimento.

Limitações do presente estudo

Algumas limitações em relação a esta pesquisa merecem ser retomadas e consideradas em estudos futuros. Entre elas, pode ser ressaltado o teor das perguntas que compõem o instrumento. Apesar de a pesquisadora ter realizado um estudo piloto, existe a possibilidade de que os participantes não tenham compreendido adequadamente o sentido de algumas frases. Portanto, o questionário poderia ser reelaborado e melhorado em futuras pesquisas, visando captar melhor os constructos, por se tratar de uma temática ainda pouco explorada no Brasil. Uma outra limitação encontra-se relacionada ao tamanho da amostra, com 232 estudantes universitários, sendo necessária cautela quanto a generalizações a respeito dos resultados desta pesquisa.

Outro ponto que merece ser reavaliado refere-se à variável autogerenciamento em relação às provas, que não apresentou nenhum índice de correlação e predição. Este fato pode estar relacionado ao número reduzido de questões (duas questões), ou então a problemas de interpretação, conforme exposto anteriormente.

O tamanho do instrumento é outro item que merece atenção. Houve muitas reclamações, por parte dos participantes, quanto ao número de questões do questionário aplicado, o que pode ter comprometido a objetividade das marcações por parte dos alunos. Como sugestão, talvez seja necessário dividir a aplicação do instrumento em dois momentos, ou rever a quantidade de questões que compõem o questionário.

Em síntese, torna-se evidente a necessidade de mais estudos sobre esta temática. É válida, também, a importância da complementação de metodologias que permitam melhor compreensão do fenômeno estudado, permitindo diferentes aproximações em relação ao objeto de estudo.

Implicações educacionais

Existe um consenso entre pesquisadores de que as estruturas das avaliações podem afetar a motivação acadêmica dos estudantes (Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Woolfolk, 2000). Este fato também tem sido objeto de preocupação de muitos professores. O presente trabalho traz algumas contribuições para docentes e demais profissionais da educação que lidam com o público universitário.

O desinteresse acadêmico pode ocorrer por uma série de fatores, mas a literatura tem apontado o ambiente de sala de aula como um fator bastante influente. Os resultados desta pesquisa, aliados a outros estudos já mencionados, reforçam a importância de se considerar o contexto de sala de aula quando se deseja motivar os alunos para o aprendizado.

Entre os resultados mais relevantes desta investigação está a tendência dos estudantes que adotam a meta aprender em possuírem certas atitudes positivas com relação às avaliações. Há fortes indicativos de que alunos que adotam a meta aprender têm maiores probabilidades de apresentar atitudes positivas com relação às situações de prova. Logo uma indicação educacional é que, professores devem se preocupar com o planejamento e a organização das atividades de avaliação. Cabe lembrar que, se a avaliação é tratada como parte do processo, como uma oportunidade de se obter informações sobre o desempenho e o processo, a probabilidade de os alunos assumirem a meta aprender é ampliada (Guimarães, 2002).

Além disso, estas atitudes positivas em relação às situações de avaliação podem ter relação com o uso de estratégias eficazes de estudo e, por este motivo, é necessário lembrar que algumas investigações realizadas nas últimas décadas têm demonstrado que, a importância de se considerar as estratégias de aprendizagem por melhorarem de forma expressiva o desempenho escolar dos alunos, podem suprir certas deficiências no processamento da informação das diversas áreas da aprendizagem (Boruchovitch, 2005).

Um ponto que merece destaque é a ocasião do *feedback*, que deve focalizar o processo empregado para a realização das atividades acadêmicas, valorizar o esforço empregado, minimizando desta maneira o foco na comparação com os colegas.

O evento do *feedback* deve ocorrer enquanto a atividade ainda for claramente relevante para o aluno, permitindo que possa fazer progressos em suas tarefas, por meio das informações obtidas no próprio *feedback*, atendendo desta maneira, às necessidades específicas de cada situação.

Seria importante que a formação universitária contemplasse mais as questões da motivação ligadas às práticas pedagógicas, capacitando melhor o futuro professor a lidar com seus alunos. Mas independente disso, muitas coisas estão ao alcance das universidades e dos professores, no sentido de estarem melhorando sua relação com os alunos e conseqüentemente o envolvimento destes com as atividades acadêmicas, em especial as avaliações e entre elas estão: focalizar o progresso individual, a melhoria do domínio, apresentar os resultados da avaliação em particular, não em público, reconhecer o esforço do aluno, dar novas oportunidades de melhoria, além de encorajar a percepção do erro como parte do processo de aprender (Ames, 1992), adequando o contexto educacional às necessidades de desenvolvimento dos universitários.

REFERÊNCIAS

Accorsi, D. M. P. *Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada*. (Dissertação de Mestrado em Educação) Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

Alexander, P. A., Graham S. e Harris, K. R. A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, Vol. 10, nº. 2, 1998.

Alvarenga, G. M. (Org.). *Avaliar: Um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999.

Ames, C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 261-271, 1992.

Ames, C. & Ames, R. Systems of students and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556, 1984.

Anderman, E. M. e Maehr, M. L. Motivations and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, v. 64, n. 2, p. 287-309, 1994.

Archer, J. Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446, 1994.

Archer, J. & Scevak, J. J. Enhancing Students' Motivation to Learn: Achievement Goals in University Classrooms. *Educational Psychology*, vol. 18, n. 2, 1998.

Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. The control of short-term memory. *Scientific American*, vol. 225, n.2, 1971, p. 82-90 [s.n.t.]

Bangert-Drowns, R. L.; Kulik, C. C.; Kulik, J. A.; Morgan, M. T. The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. *Review of Educational Research*, 61 (2), 245-281, 1991.

Barison, M. B. *Percepção de “feedback” por alunos universitários em uma prova de cálculo, em função das orientações motivacionais*. (Dissertação de Mestrado em Educação), Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997.

Blumenfeld, P. C. Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, p. 272-281, 1992.

Boruchovitch, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e crítica*, v.12, n. 2, p. 361-76, 1999.

Boruchovitch, E. Estratégias de aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A. dos e Sisto, F. F. (orgs.). *Questões do Cotidiano Universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.p. 239-260, 2005.

Brophy, J. Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18 (3), 201-215, 1983.

Brophy, J. Research on Motivation in Education: Past, Present, and Future in Urdan (Ed.) *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 11: Achievement Contexts), 1999.

Butler, D. L. e Winne, P. H. Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281, 1995.

Butler, R. e Nisan, M. Effects of no Feedback, Task – Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 78, n.3, 210-216, 1986.

Butler, R. Task – Involving and Ego – Involving Properties of Evaluation: Effects of Different Feedback conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n. 4, 474-482, 1987.

Bzuneck, J. A. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino*. USF, v.6, n.1, p.p. 07-18, 2001.

Bzuneck, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch E. e Bzuneck, J. A. (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-36, 2002a.

Bzuneck, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: Boruchovitch E. e Bzuneck, J. A. (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 58-77, 2002b.

Bzuneck, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Boruchovitch E. e Bzuneck, J. A. (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 58-77, 2002c.

Bzuneck, J. A. E Guimarães, S. E. R. Aprendizagem escolar em contextos competitivos. In: Boruchovitch E. e Bzuneck J. A. (orgs). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.251-277, 2004.

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

Bzuneck, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: Joly, M. C. R A., Santos, A. A. A. dos e Sisto, F. F. (orgs.). *Questões do Cotidiano Universitário*. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.p. 217-238, 2005.

Church, M. A., Elliot, A. J. e Gable, S. L. Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. In: *Journal of Educational Psychology*, v. 93, n.º1, p. 43-54, 2001.

Cordón, L. A. e Johnson (K). Task versus Ego Orientations: An Experimental Investigation of the Impact of Classroom Task Structures on Student Goals. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (2), p.p. 147-153, 2000.

Covington, M. V. & Berry, R. G. *Self worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Craik, F. I. M. e Lockhart, R. S. Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 11, p. 671-684, 1972.

Craik, F. I. M. e Tulving, E. Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 104 (3), p. 268-294, 1975.

Crooks, T. J. The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58 (4); 438 – 481, 1988.

Depresbiteris, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 4.ed. Campinas: Papirus, p. 51-82, 1995.

Dweck, C. S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048, 1986.

Duda, J. L. e Nicholls, J. G. Dimensions of Achievement motivations in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n. 3, p. 290-99, 1992.

Elliot, A. J. Approach and Avoidance Motivations and Achievement Goals. *Educational Psychologist* v. 34, n. 3, p. 169-89, 1999.

Foulin, J. N. e Mouchon, S. Os Componentes Cognitivos da Aprendizagem. *Psicologia da Educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. e Akey, K. L. Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, p. 462-482, 2004.

Godoy, A. S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. *Didática*, São Paulo, v.30, p. 9-25, 1995.

Grant, H. & Dweck, C. S. Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*. V. 85, p. 541-553, 2003

Guimarães, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: Boruchovitch E. e Bzuneck, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, R. J: Vozes, p. 78-95, 2002.

Guimarães, S. É. R. ; Boruchovitch, Evely . O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

Hadwin A. F., Winne P. H, Stockley, D. B., Nesbit, J. C. e Woszczyzna, C. Context Moderates Students' Self-Reports About How They Study. *Journal of Educational Psychology*, v.93, No. 3, p. 477-487, 2001.

Hancock, D. R. Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students' Achievement and Motivation. *The Journal of Educational Research*, p. 284-290, vol. 94, n. 5, 2001.

Horn, C.; Bruning, R.; Schraw, G.; Curry, E. e Katkanant, C. Paths to Success in the College Classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 18; p. 464-478, 1993.

IRAN – NEJAD, A. Active and Dynamic Self – Regulation of Learning Proceses. *Review of Educational Research*, 60 (4), 573 – 602, 1990.

Joly, M. C. A. e Paula, L. M. Avaliando Estratégias de Aprendizagem com Universitários Ingressantes. In: C. Machado; L. S. Almeida; M. Gonçalves; & V. Ramalho (Org.). *Avaliação psicológica: formas e contextos*. 1.^a ed. Braga: Psiquilíbrios Edições, v.1, p. 114-119, 2004.

Karabenick, S. A. e Collins-Eaglin, J. Relations of Perceived Instructional Goals and Incentives to College Students' Use of Learning Strategies. *The Journal of Experimental Education*, 65 (4), 331-341, 1997.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. Multiple Goals, Multiple Contexts: The Dynamic Interplay between Personal Goals and Contextual Goal Stresses. In: VOLET, S. *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological implications*. Sana Jäverlä – Earli, p. 251-269, 2001.

Maehr, M. L. Meaning and Motivation: Toward a theory of personal investment. In Ames, R. & Ames, C (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 1, pp. 39-73)*. San Diego, CA: Academic Press, vol.1, p. 115-44, 1984.

Marshall, H. H. e Weinstein, R. S. Classroom factors Affecting Students' Self – Evaluations: An Interactional Model. *Review of Educational Research*. Fall, vol. 54, n. 3, p. 301-325, 1984.

Martini, M. L. e Boruchovitch, E. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: Boruchovitch E. e Bzuneck, J. A. (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 148-165, 2002.

Marton, F. E Säljö, R. On Qualitative Differences in Learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, p. 4-11, 1976.

Maehr, M. L., Midgley, C. Enhancing student motivation: a school-wide approach. *Educational Psychologist*, v.26, n.3 & 4, p. 399-427, 1991.

Mayer, R. E. Cognition and instruction: their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n.4, p. 405-412, 1992 [s.n.t].

McKeachie, W. J. The Need for Study Strategy Training. In Weinstein, C. E., Goetz, E. T. e Alexander, P. A. (Eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York, Academic Press, Inc.; p. 3-9, 1988.

Menges, R. J. & Austin, A. E. Teaching in Higher Education. In: Richardson, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D. C.: American Educational Research Association, p. 1122-1156, 2001.

Middleton, M. J. e Midgley, C. Beyond Motivation: Middle School Students' Perceptions of Press for Understanding in Math. *Contemporary Educational Psychology* 27, p. 373-391, 2002.

Middleton, M. Motivating through challenge: promoting a positive press for learning. In: Pintrich, P. R. & Maehr (eds.). *Motivating Students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*. New York: Elsevier – JAI, p. 209-232, 2004.

Miller, R. B.; Greene, B. A.; Montalvo, G. P.; Ravindran, B. e Nichols, J. D. Engagement in Academic Work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and Perceived ability. *Comtemporary Educatinal Psychology*, 21, p. 388-422, 1996.

Nicholls, J. G.; Patashnik, M.; Nolen, S. B. Adolescents' Theories of educations. *Journal of Educational Psychology*, v.77, n. 6, p. 683-92, 1985.

Pintrich. P. R. The Dinamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. In: Maehr, M. L. e Ames, C. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement. Vol. 6: Motivation Enhancing Environments*. Greenwich, Conn.: JAI Press, p. 117-160, 1989.

Pintrich, P. R. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, v. 95, n. 4, pp. 667-686, 2003.

Pintrich P. e Garcia, T. Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom. In: Maehr, M. L. e Pintrich, P. R. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 7, JAI Press Inc.; p. 371-402, 1991.

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

Pozo, J. I. Estratégias de Aprendizagem. In: Coll, C., Palácios, J. e Marchesi, A. (Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação*, Vol.2, Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

Roeser, R. W., Midgley, C. e Urdan, T. C. Perceptions of the School Psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422, 1996.

Ryan, R. M. e La Guardia, J.G. Achievement Motivation Within a Pressured Society: Intrinsic and Extrinsic Motivations to Learn and the Politics of School Reform. In: M. L. Maehr e P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement* . Vol. 11 (pp. 45-85). Stamford, Conn.: JAI Press, Inc., 1999.

Schiefele, U. & Rheinberg, F. Motivation Knowledge Acquisition: Searching for Mediating Processes. In: Maehr, M. L. e Pintrich, P. R. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10, Greenwich, CT: Jai Press Inc.; 251-301, 1991.

Scouller, K. The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35, p. 453-472, 1998.

Shepard, L. A. The role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, v.29, n.º 7, p. 4-14, 2000.

Stefano, S. R. *As orientações motivacionais em cursos de Administração: um estudo comparativo entre alunos de Instituição Pública e de Instituição Privada*. (Dissertação

de Mestrado em Administração) Londrina – Maringá: Universidade Estadual de Londrina – Universidade Estadual de Maringá, 2002.

Stefano, S. R. e Guimarães, S. E. R. Motivações no 3.º Grau: Orientações motivacionais dos alunos da 1ª e 4.ª séries do curso de graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina do Período Noturno. *Temática*, n. 15, p. 7-34, Londrina, 1998.

Stefano, S. R., Passador, J. L. e Bzuneck, J. A. As orientações motivacionais em alunos de Administração: uma análise realizada na disciplina de recursos humanos. *Revista Capital Científico*, 1, 59-77, 2003.

Stipek, D. J. *Motivation to learn: From Theory to practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1993.

Stipek, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1998.

Tarp, R. G. & Gallimore, R. *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press, 1988.

Urduan, T. C. Achievement Goal Theory: Past Results, Future Directions. In Maehr, M. L. & Pintrich, P. R. (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. v. 10. Greenwich, CT: JAI Press, Inc., p. 99-141, 1997.

Vianna, H. M. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. Em: Alvarenga, G. M (Org.) *Avaliar: um compromisso com o ensino e a aprendizagem*. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, p. 1-27, 1999.

Waxman, H. C. & Huang, S. Motivation and Learning Environment Differences in Inne-City Middle School Students. *The Journal of Educational Research* 90-2; p. 93-102, 1996.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan Publ. Co., 315-327, 1986.

Woolfolk, A. E. Classroom Assessment and grading. *Educational psychology* – 6 th ed., Allyn and Bacon, p. 550-573, 1995.

Woolfolk, A. E. Apoiando a autonomia e reconhecendo a realização. *Psicologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 361-363, 2000.

Wood, E.; Motz, A. e Willoughby, T. Examining Students Retrospective Memories of Strategy Development. *Journal of Educational Psychology*, 90(4); p. 698-704, 1998.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, v.29, n.3, p. 663-76, 1992.

APÊNDICE

INSTRUMENTO APLICADO - QUESTIONÁRIO

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL DATA: __/__/__
 CURSO: _____ PERÍODO: _____
 CIDADE: _____ DISCIPLINA: _____
 Sexo: Masculino Feminino Idade: _____ anos

As questões deste estudo pedem que você reflita e responda com sinceridade a respeito de situações do cotidiano de sua sala de aula e em alguns pontos em situações específicas de avaliação. Por favor, procure responder as questões relacionando-as a sua vivência escolar no ensino superior, ou seja, assinale os números nas escalas, que mais se aproximam com sua maneira de pensar e se comportar nas diversas situações propostas.

- Não é necessário que você se identifique;
- Não existem respostas certas ou erradas
- Não responda a lápis
- Não deixe nenhuma questão sem responder

As informações aqui coletadas serão utilizadas em um estudo sobre aprendizagem no ensino superior.

QUESTÕES

1. Há várias formas de avaliação, provas são uma forma. Quais os tipos de avaliação que acontecem com mais frequência em seu curso? São provas, trabalhos valendo nota ou ainda de outro tipo?

2. O que consta nas provas corrigidas (1 alternativa)

- (a) Só a nota
 (b) Nota e indicativo de erros
 (c) Correção mais detalhada

3. Qual resultado em notas você mais aprecia? Classifique as opções de acordo com sua opinião.

- 1. Mais do que tudo 2. Nem tanto 3. Tanto faz**
 () A nota mais alta da classe
 () Nota alta, não importa se mais que dos outros
 () Nota suficiente para passar

4. As provas nesta disciplina são:

- () Muito fáceis
 () Fáceis
 () Mais ou menos
 () Difíceis
 () Muito difíceis

5. Como você fica sabendo das correções e acertos na prova desta disciplina? De forma verbal, por escrito, na classe, em grupo, individualmente ou ainda de outra maneira?

Responda as questões abaixo, de acordo com a escala de 5 itens da seguinte forma:

- Se você acha que a afirmação é totalmente verdadeira, marque o número 5;
- Se você acha que a afirmação não é nada verdadeira então marque o número um, ou então, marque o outro número entre 2 e 4 que mais corresponda à sua forma de estudar.

1 2 3 4 5

Nada Verdadeiro	Médio	Totalmente Verdadeiro
-----------------	-------	-----------------------

6. Eu estou preocupado (a) em melhorar o meu aprendizado nesta área.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

7. Quando a matéria da prova for difícil, nem estudo tanto, pois sei que não vou dar conta do recado.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

8. Estudo sempre com o objetivo maior de aprender e não somente pelas notas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

9. Quando fui mal em uma prova, acredito que me esforçando, com certeza, o resultado da próxima prova será melhor.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

10. Nesta disciplina eu gosto de resolver problemas, mesmo trabalhando duro.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

11. Meu objetivo nesta disciplina é aprender o máximo que puder.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

12. Gosto de me envolver no processo de aprendizagem desta disciplina.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

13. As provas desta disciplina exigem boa compreensão dos conteúdos.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

14. Para mim tem sido muito importante o que estou aprendendo nesta disciplina.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

15. Nos trabalhos eu faço somente aquilo que preciso para tirar nota suficiente para passar.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

16. A melhor maneira de me dar bem nesta disciplina é me esforçar muito.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

17. Nas aulas, é importante para mim aprender coisas novas, mesmo que para isto tenha que ler vários textos e fazer várias pesquisas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

18. Eu estudo somente aquilo que preciso para passar.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

19. Eu prefiro disciplinas em que não se tenha que trabalhar duro.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

20. Nas provas desta disciplina eu espero que não haja questões muito difíceis.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

21. Eu prefiro as disciplinas que têm provas fáceis.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

22. Eu não considero importante estudar os assuntos em profundidade. Isto dá trabalho e leva tempo.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

23. O professor fala muito e com freqüência de provas como ameaças de reprovação para fazer com que os alunos de sala estudem a matéria.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

24. Estudo mais pela nota.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

25. Eu não vejo porque estudar aquilo que eu acho que não vai cair nas provas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

26. Calculo a nota que preciso para passar e só estudo para atingi-la.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

27. Avaliações muito difíceis encorajam-me a estudar mais e mais.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

28. Entender os conteúdos desta disciplina é importante para mim.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

29. Mesmo quando a matéria é difícil e a prova também eu procuro me esforçar para conseguir bons resultados.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

30. Mesmo quando as exigências na prova são duras, existe também a possibilidade de alcançá-las e ter sucesso.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

31. Estudo muito pela nota e para aprender ao mesmo tempo.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

32. Costumo estudar somente na véspera da prova.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

33. Tenho dificuldade de organizar meu tempo para preparar-me para as provas com a devida antecedência.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

34. Tenho por hábito estudar para as provas com vários dias de antecedência.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

35. Ao receber a prova corrigida, se a nota for satisfatória, nem olho nas correções feitas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

36. Nesta disciplina eu espero que não sejam exigidos muitos trabalhos.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

37. As correções feitas pelo professor me auxiliam a corrigir meus erros e procurar melhorar.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

38. Na devolução das provas corrigidas, o professor mostra claramente porque a questão está incorreta e qual a forma correta de resolvê-la.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

39. Nesta disciplina, a memorização dos conteúdos garante sempre uma boa nota.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

40. Quando o professor devolve a sua prova, eu considero importante saber onde e porque errei.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

41. Estudo mais aquilo que imagino que será cobrado nas provas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

42. O que eu aprendo nas aulas me faz querer me esforçar mais.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

43. Tirar nota alta nesta disciplina é difícil.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

44. O professor desta disciplina valoriza mais a reprodução correta dos conteúdos dados em classe e não tanto o meu entendimento ou compreensão.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

45. Uma possível reprovação me faria desistir do curso.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

46. Trabalho com dedicação e afinco nas tarefas escolares, mesmo que não valha nota.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

47. Estudo para aprender realmente e, como consequência, tiro boas notas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

48. Eu geralmente restrinjo meu estudo somente àquilo que é exigido, pois penso que não é necessário fazer nada extra.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

49. Tudo o que me importa é tirar altas notas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

50. É importante saber onde foi que eu errei a fim de procurar melhorar.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

51. Notas baixas me deixam desanimado e sem vontade de continuar os estudos.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

52. A função do aluno em curso superior é assistir às aulas, tomando notas, com o objetivo principal de se sair bem nas provas.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro

53. As provas desta disciplina exigem apenas a memorização e reprodução dos conteúdos.

(1) nada verdadeiro (2) um pouco verdadeiro (3) mais ou menos (4) bastante verdadeiro (5) totalmente verdadeiro
