



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VALÉRIA MARIA FUSCH FERREIRA

**As Estratégias de Regulação Motivacional de Alunos do Ensino
Médio**

CAMPINAS

2018

VALÉRIA MARIA FUSCH FERREIRA

**As Estratégias de Regulação Motivacional de Alunos do Ensino
Médio**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Evely Boruchovitch

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA VALÉRIA MARIA FUSCH FERREIRA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. EVELY BORUCHOVITCH

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas Biblioteca da Faculdade de Educação
Simone Lucas Gonçalves de Oliveira - CRB 8/n.8144

Ferreira, Valéria Maria Fusch, 1974-
F413e As estratégias de regulação motivacional de alunos do ensino médio /
Valéria Maria Fusch Ferreira. – Campinas, SP: [s.n.], 2018.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1.Regulação. 2. Motivação para aprendizagem. 3. Ensino médio. I.
Boruchovitch, Evely, 1961. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The strategies of motivational regulation of high school students

Palavras-chave em inglês:

Regulation

Motivation to learn

High school

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Evely Boruchovitch [Orientador]

Acácia Aparecida Angelis dos Santos

Roberta Gurgel Azzi

Data de defesa: 14-06-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**As Estratégias de Regulação Motivacional de Alunos do Ensino
Médio**

Autora: Valéria Maria Fusch Ferreira

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
(Orientadora)

Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

Dedico este trabalho aos meus pais, Dirceu e Carmen.

Ao meu marido, Junior, presença constante em minha vida.

À minha filha Isabela Maria, razão do meu viver.

Aos meus afilhados, Laura, Maria Rita, Otávio, Davi e Luke, presentes de Deus em minha vida.

À minha eterna amiga “em memória” Profa. Me. Luciane Ribeiro Vilela, exemplo de educadora.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela minha vida e saúde e pela oportunidade de estudar e aprender.

Agradeço a todos que colaboraram para que este estudo pudesse ser realizado. E em especial:

À Professora Dra. Evely Boruchovitch, minha orientadora, meus sinceros agradecimentos pela dedicação e competência para a construção desta pesquisa. Você me ensinou a acreditar que eu sou capaz.

Às professoras Dra. Roberta Gurgel Azzi e Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, pelas considerações preciosas feitas no exame de qualificação, que muito contribuíram com o aprimoramento deste estudo.

Às professoras Dra. Gislene de Campos Oliveira e Dra. Maria Aparecida Mezzalira Gomes pela gentileza, disponibilidade e atenção na leitura do meu trabalho.

Sou grata ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, principalmente aos professores, que contribuíram com seus conhecimentos e preciosos diálogos.

Ao meu marido Junior pelo apoio, pela companhia nesse desafio, por respeitar e incentivar meu desejo de estudar sempre.

À minha filha Isabela Maria pela força e preocupação nas madrugadas de estudo, por entender minha ausência e me encorajar. Filha, o estudo é a minha maior herança a você.

Aos meus pais Dirceu e Carmen e aos meus irmãos de sangue e coração Marcos, Thaisa (Dinda), Juninho e Luciana (Lu), pelo apoio e por acreditarem que seria capaz de chegar até aqui.

Aos amigos Angela Silingardi, Danielle Ribeiro Ganda, Heloisa Barretto Fávaro, Kelly Cardoso Augusto, Lucas Schumacher, Maria Inês Carvalho, Maria Vilela George (Nê), Neusa Olívia Vinagre Carpes, Roberta Ribeiro Motta, Rodolfo Ribeiro, Sarah Kubrusly, Simone Calvo Palma, Vanessa Perez, Vera Lúcia Santos Plácido e Wanderlenny Gouvea (Dico), por me encorajarem sempre. Sem vocês não teria chegado até aqui. Em especial, à Danielle Ribeiro Ganda por compartilhar comigo as alegrias e as tristezas além do contexto acadêmico. Há anjos que não têm asas...obrigada, Dani!

Aos colegas desta caminhada, Angela Regina Reis, Ana Maria Dantas, Natália Moraes Góes, Rafael Locci e Rosinete Setúbal, pela troca de experiência durante o mestrado. Em

especial, à Natália Moraes Góes pelas discussões e reflexões acerca da regulação motivacional.
Obrigada, Nati!

Às amigas e parceiras de trabalho, Ana Cláudia Cortez, Juliana Marincolo, Maria Ana Marabita, Patrícia Rita Cortelazzo, Rosemary Cabral e Sonia Séspedes, pelo apoio e incentivo constante.

Às professoras Margarete Helena Alves e Vera Morandim pela revisão cuidadosa da Língua Portuguesa no presente estudo.

Às professoras Marrine Oliveira Sousa e Melina Limonta pela revisão da Língua Inglesa no Abstract dessa pesquisa.

À “tia” Vera Lúcia Neri, por me ajudar nesta caminhada a cuidar do meu bem mais precioso.

Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação e da biblioteca da Faculdade de Educação, pela atenção e gentileza que sempre me receberam.

Às instituições que permitiram a realização deste estudo, aos adolescentes e a seus pais.

À Capes pelo apoio financeiro.

Minha gratidão a todos!

Paz e Bem!

“Somos do tamanho dos nossos sonhos”.

Fernando Pessoa

RESUMO

A motivação para aprender é importante no ambiente educacional e está associada à autorregulação da aprendizagem. Entende-se por autorregulação da aprendizagem a capacidade do estudante em regular, monitorar e criar estratégias para motivar seu aprendizado. A motivação está relacionada às razões ou propósitos dos indivíduos que se engajam em uma atividade. Já a regulação motivacional refere-se às ações mediante as quais os sujeitos agem de forma intencional no sentido de iniciar, manter ou reforçar o seu nível de motivação, isto é, a sua determinação em se envolver e terminar uma tarefa escolar. É identificada como um componente fundamental da aprendizagem autorregulada, porém, pouco estudada. A presente pesquisa teve como objetivo identificar as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio. Fizeram parte do estudo 281 estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública e de uma Organização da Sociedade Civil (OSC) do município de Campinas - SP. Os dados foram coletados em sala de aula por meio de um questionário de informações demográficas e escolares e da aplicação da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio, na qual os alunos relataram sobre a utilização de estratégias de regulação motivacional. Neste estudo de caráter descritivo e correlacional, os dados coletados foram analisados de forma quantitativa, por intermédio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados revelaram que os participantes desta pesquisa relataram utilizar as estratégias de regulação motivacional. Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis sexo, repetência e tipo de instituição. Estudantes do sexo feminino, não repetentes e que frequentam a Organização da Sociedade Civil (OSC) obtiveram média mais alta no relato de uso de estratégias de regulação motivacional comparadas aos discentes do sexo masculino, repetentes e que estudam na escola pública. Não houve diferenças estatisticamente significativas no relato de uso das estratégias de regulação motivacional de cada subescala, quando correlacionadas às variáveis idade e ano escolar. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico acerca da importância do uso de estratégias de regulação motivacional no contexto escolar do Ensino Médio no Brasil.

Palavras-chave: Regulação Motivacional; Motivação para Aprender; Ensino Médio.

ABSTRACT

The motivation to learn is an important factor in the educational environment and it is associated with self-regulated learning. Self-regulated learning is understood as the students' ability to regulate, monitor, and create strategies to motivate their learning process. Motivation is related to the reasons and purposes of the individuals that are engaged in an activity. As for motivational regulation, it refers to the actions which cause a person to act intentionally to initiate, maintain or reinforce their level of motivation it is their determination to get involved in and end a school assignment. It is identified as a fundamental component of self-regulated learning, although it is little studied. This research aims at identifying the strategies of motivational regulation related by high school students. 281 students participated in this research, from the first to the last year of high school and from a public school as well as from a Civil Society Organization (CSO) in the city of Campinas, state of São Paulo, Brazil. The data was collected in classrooms via a questionnaire with demographic and educational information and the application of an Motivational Regulation Strategies Assessment Scale for High School, in which the students reported the use of motivational regulation strategies. In this descriptive and correlational study, the collected data was analyzed in a quantitative way, through descriptive and inferential statistics. The results revealed that the participants of this research admitted using motivational regulation strategies. Some significant statistic differences were identified among the following variables: gender, failure rate and type of institution. Female students who had not failed and go to Civil Society Organization (CSO) have achieved a higher average reporting the use of motivational regulation strategies when compared to the average achieved by male students who had failed and go to public schools. There were not statistically significant differences concerning the use of motivational regulation strategies of each subscale when correlated to the variables of age and school year. It is hoped that this research may contribute to the development of scientific knowledge about the importance of the use motivational regulation strategies in the high school context in Brazil.

Key-words: Motivational Regulation; Motivation to Learn; High School.

Lista de Tabelas

Tabela 1 Análise descritiva referente às médias das cinco subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio.....	50
Tabela 2 Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e o sexo dos participantes.....	51
Tabela 3 Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e a idade dos participantes.....	52
Tabela 4 Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e ano escolar.....	53
Tabela 5 Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e a variável repetência.....	53
Tabela 6 Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e o tipo de instituição.....	54
Tabela 7 Correlação entre as variáveis idade e ano escolar com os resultados das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional.....	55
Tabela 8 Intercorrelações entre as subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional.....	55

Lista de Abreviaturas e Siglas

AMA Autorregulação da Motivação na Aprendizagem

APA American Psychological Association

BVS-Psi Biblioteca Virtual de Psicologia

CEP Comitê de Ética e Pesquisa

CFT 3 Cattell's Culture-Fair-Test 3

EAMA Escala de Autorregulação da Motivação na Aprendizagem

ERM Estratégias de Regulação Motivacional

ERIC The Education Resources Information Center

GEPESP Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MSQL The Motivated Strategies for Learning Questionnaire

OSC Organização da Sociedade Civil

PEPSIC Periódicos Eletrônicos em Psicologia

SciELO Scientific Electronic Library OnLine

TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL Universidade Estadual de Londrina

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

USP Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação.....	15
1 Motivação para Aprender e Regulação Motivacional.....	20
1.1 Regulação Motivacional	23
1.2 Estratégias de Regulação Motivacional	25
2 Regulação Motivacional: Relato de Pesquisas.....	30
2.1 Pesquisas internacionais.....	31
2.2 Estudos nacionais	39
3 Método	43
3.1 Objetivos.....	43
3.2 Locais do Estudo.....	43
3.3 Participantes	43
3.4 Instrumentos.....	44
3.4.1 Questionário de Dados Demográficos e Escolares.....	44
3.4.2 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio (Wolters, 1999 – Traduzida e adaptada por Boruchovitch & Felicori, 2015).....	44
3.5 Procedimentos	46
3.5.1 Procedimento de coleta de dados	46
3.5.2 Procedimentos de análise de dados	48
4 Resultados	49
4.1 Análises descritivas.....	49
4.1.1 Subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio	49

4.2 Análises comparativas.....	51
4.2.1 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e o sexo dos participantes.....	51
4.2.2 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e a idade dos participantes	52
4.2.3 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e o ano escolar dos participantes	52
4.2.4 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e a repetência dos participantes.....	53
4.2.5 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e o tipo de instituição dos participantes.....	54
4.3 Análises correlacionais.....	55
4.3.1 Análise correlacional dos escores das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio com as variáveis numéricas idade e ano escolar	55
5 Discussão	57
Considerações Finais	61
Referências	63
Anexos	Erro! Indicador não definido.

Apresentação

A escola é a experiência organizadora central na vida da maioria dos adolescentes. Ela oferece oportunidades para adquirir informações, para explorar opções vocacionais, para estar entre amigos e ampliar os horizontes intelectuais e sociais (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Machado, 2005). Para alguns adolescentes, entretanto, a escola não é uma oportunidade, e sim mais um obstáculo no caminho para a idade adulta (Papalia, Olds & Feldman, 2006). Alguns jovens que frequentam o Ensino Médio duvidam de suas potencialidades nas tarefas escolares. Assim, questionam o valor de realizar as atividades na escola e seu esforço diante desses afazeres decresce, correndo o risco de repetência ou de abandono escolar (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Machado, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996) destaca que o Ensino Médio, além de preparar para o vestibular, deveria capacitar para a vida adulta e profissional, formando cidadãos capazes de enfrentar os desafios que irão encontrar adiante. Entretanto, isso pouco ocorre (Aguiar & Conceição, 2009; Lobler, Visentini, Corso & Santos, 2010). A literatura na área da Educação revela um cenário preocupante à nossa sociedade com relação a um ensino efetivo e de qualidade nas escolas públicas brasileiras (Krawczyk, 2011; Nascimento, Coutinho & Pinheiro, 2013; Santos, 2011). Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores, principalmente no Ensino Médio, é a de ensinar àqueles estudantes que possivelmente não querem aprender (Krawczyk, 2011; Nascimento et al., 2013; Silva, Rezende, Quaresma & Chrispino, 2016).

Os alunos do Ensino Médio vivenciam um importante estágio do desenvolvimento humano: a adolescência. Esta fase do crescimento biológico vem acompanhada de transformações cognitivas, psicológicas e sociais. A adolescência é um período da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcado tanto pelo desenvolvimento da identidade, quanto pela oportunidade de viver novas experiências. Palacios e Oliveira (2004) consideram que os adolescentes por ainda estarem no sistema escolar ou na busca de um emprego estável, por dependerem economicamente de seus pais e viverem com eles, possam se sentir membros de uma cultura da idade, a cultura adolescente. O período de conflito que os adolescentes enfrentam deve ser levado em consideração, quando se estudam os problemas educacionais desta faixa etária (Lourenço & Paiva, 2010; Machado, 2005; Sposito, 2005).

O interesse dos estudantes adolescentes para frequentar a escola e aprender efetivamente vem diminuindo diante dos inúmeros estímulos que a vida moderna proporciona. Portanto, a escola e os professores necessitam utilizar novas estratégias para motivar esses alunos. Desse

modo, é importante que os educadores compreendam o processo de aprendizagem atual no contexto no qual vivemos como a diversidade, as tecnologias e suas facilidades (Costa, Guimarães & Rocha, 2015; Pocinho, 2009). Contudo, é necessário considerar os vários aspectos interpessoais que podem causar o desinteresse nessa faixa etária, como: maternidade precoce, trabalho, baixa autoestima, baixo rendimento escolar, falta de perspectiva de um futuro melhor e mudanças físicas e emocionais (Dayrell, 2007; Peltz & Carlotto, 2010). Esses são alguns fatores que podem influenciar de maneira significativa, as metas traçadas por cada aluno nessa etapa da escolarização (Nascimento, Coutinho & Pinheiro, 2013). Nesse sentido, o estudante do Ensino Médio frequenta a escola que nem sempre está preparada para conhecê-lo e atendê-lo. Esse despreparo pode estar na origem de posturas estudantis tidas como incompatíveis com o ambiente educacional, sendo interpretadas e rotuladas como falta de motivação para aprender (Machado, 2005; Costa & Boruchovitch, 2006). Na escola, a motivação dos estudantes é um desafio que deve ser enfrentado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno no processo de aprendizagem (Bzuneck, 2009a; Lourenço & Paiva, 2010).

A motivação para aprender tem sido avaliada como uma determinante crítica da qualidade de aprendizagem e do desempenho dos alunos. Muitos estudantes vão à escola motivados, mas, não para aprender e sim, para encontrar seus colegas, tomar lanche ou praticar esportes (Bzuneck, 2009a; Fan & Wolters, 2012; Machado, 2005). Assim que entram no contexto da sala de aula, apresentam problemas motivacionais. É fundamental que o estudante aumente a motivação para dominar os conteúdos escolares e obter êxito em seu desempenho escolar (Araújo, Silva & Franco, 2014; Bzuneck, 2009a; Ruiz, 2005). O aluno motivado apresenta interesse por novos conhecimentos e oportunidades de aprendizagem e participa das atividades escolares com entusiasmo. Esse estudante é dinamicamente envolvido no processo de aprendizagem ao se empenhar e persistir em tarefas desafiadoras, utilizar estratégias de aprendizagem adequadas, apresentar satisfação na elaboração das atividades e ter orgulho acerca dos resultados de seu desempenho (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Wolters, 1998, 2003a). Mega, Ronconi e De Beni (2014) consideram que um aluno motivado empenhará mais esforço durante a aprendizagem, mais persistência frente às dificuldades, atribuirá valor ao estudo e utilizará melhores estratégias de aprendizagem.

Todavia, alguns estudantes não apresentam motivação para as situações de aprendizagem. Educadores relatam falta de interesse e de participação dos alunos em sala de aula (Bzuneck, Megliato & Rufini 2013; Machado, 2005; Pocinho, 2009). No contexto educacional, os estudantes se tornam mais críticos em relação aos professores, à metodologia

de ensino, ao conteúdo que lhes é proposto e às atividades do contexto escolar, o que também pode vir a interferir na sua motivação (Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Machado, 2005). A desmotivação tem sido considerada pelos teóricos como crescente na trajetória escolar da infância até a adolescência. Dessa maneira, à medida que os alunos avançam o ano escolar, o interesse diminui e facilmente surgem dúvidas quanto à capacidade de aprender determinados conteúdos pedagógicos (Bzuneck, 2009a; Fan & Wolters, 2012; Machado, 2005; Wolters, 2003a). Para conseguir manter sua motivação em aprender, o estudante necessita também, ser autorregulado para a aprendizagem.

Segundo Zimmerman (1998, 2000, 2013) entende-se como autorregulação da aprendizagem a capacidade do aluno em regular, monitorar e criar estratégias para motivar seu aprendizado. O estudante autorregulado é capaz de analisar e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, de fazer uma autoavaliação crítica, de tolerar a frustração e ser resiliente frente às dificuldades encontradas na realização de uma atividade. Desse modo, esse aluno consegue manter-se motivado a aprender. (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2001, 2008). Pesquisas na área da aprendizagem autorregulada salientam que um estudante com elevado grau de autorregulação está motivado, em particular, em função de suas metas e interesses (Boruchovitch, 2014; Neves & Boruchovitch, 2007; Paulino, Sá & Da Silva, 2015a; Wolters, 2011).

A regulação motivacional é, atualmente, identificada como um componente fundamental da autorregulação da aprendizagem (Paulino & Da Silva, 2012; Wolters, 2003a; Zimmerman & Schunk, 2008). Refere-se também, às ações mediante as quais os alunos agem de forma intencional no sentido de manter o seu nível de motivação para finalizar uma tarefa e alcançar um objetivo (Paulino, 2015; Paulino, Sá & Da Silva 2015a; Wolters, 2011). A autorregulação motivacional caracteriza uma ação definida nos processos que afetam a motivação, como pensamentos, crenças, comportamentos e estratégias, mediante os quais os estudantes influenciam sua escolha, esforço ou persistência em uma determinada atividade escolar (Wolters, 2003a, 2003b, 2011). A habilidade dos alunos em manter sua própria vontade para concluir as atividades acadêmicas é importante para entender a aprendizagem e o desempenho escolar porque sua motivação para finalizar as tarefas pode mudar ao longo do tempo. Os estudantes podem autorregular ou não a sua motivação para aprender. (Wolters, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000).

Na literatura internacional, verifica-se uma correlação entre o nível de motivação, a autorregulação da aprendizagem e o desempenho dos alunos. Estudantes mais motivados

tendem a ser mais autorregulados e usam com mais frequência estratégias que favorecem a aprendizagem (Pintrich, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000). Paulino, Sá e Da Silva (2016), Wolters (1999) e Wolters e Rosenthal (2000) estudaram a influência da regulação motivacional na autorregulação da aprendizagem em alunos do Ensino Médio. Essas pesquisas concluíram que não basta o estudante ser motivado. Ele necessita aprender como manter sua motivação para alcançar sucesso em suas atividades escolares, principalmente em tarefas complexas e desinteressantes. Isso ocorrerá por meio da regulação motivacional.

A literatura nacional oferece alguns estudos na área da aprendizagem autorregulada no Ensino Médio (Azzi, Guerreiro-Casanova & Dantas, 2010; Guerreiro-Casanova, Dantas & Azzi, 2011; Guerreiro-Casanova, Ferreira & Azzi, 2015) e os estudos na área da regulação motivacional foram iniciados em 2016 com esse nível de ensino e com universitários (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Ferreira & Boruchovitch, 2017; Góes & Boruchovitch, 2017). Além disso, ao considerar os inúmeros desafios motivacionais que os estudantes enfrentam, monitorar e regular a motivação pode ter uma influência positiva na aprendizagem (Kim, Brady & Wolters, 2018; Wolters, 1999; Wolters & Benzoni, 2013). Dessa maneira, é relevante obter conhecimentos acerca das estratégias de regulação motivacional para que o aluno possa se manter motivado em atividades complexas ou desafiadoras, regular o seu nível de esforço e persistência, a fim de lidar com a diminuição da motivação e conseguir finalizar suas atividades escolares com êxito. Ademais, a regulação motivacional ainda é pouco investigada na área da autorregulação da aprendizagem e a literatura nacional ainda é incipiente nesse contexto (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Kim et al., 2018; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters 2003a, 2011). Portanto, o presente estudo pretende identificar as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio, que frequentam o ensino público. Ademais, objetiva-se analisar possíveis relações entre o relato das estratégias de regulação motivacional com as variáveis sexo, idade, ano escolar, repetência e tipo de instituição de ensino.

Nesse sentido, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta a motivação para aprender, o conceito e as estratégias de regulação motivacional. No capítulo dois são descritas as pesquisas científicas internacionais realizadas nas duas últimas décadas a respeito desse tema e o início dos estudos da regulação motivacional no Brasil. No terceiro capítulo, destinado ao Método do estudo, são expostos os objetivos do trabalho, os participantes da amostra, os instrumentos utilizados na pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. O quarto capítulo contempla os resultados e o quinto a discussão. Na

sequência, as considerações finais são tecidas. Anseia-se que esta investigação possa contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico acerca da importância do uso de estratégias de regulação motivacional no contexto escolar do Ensino Médio. Espera-se também, que a partir desse estudo, estratégias de regulação motivacional sejam ensinadas aos professores e estudantes do Ensino Médio brasileiro.

1 Motivação para Aprender e Regulação Motivacional

No contexto escolar, os estudantes são desafiados com tarefas percebidas por muitos como desagradáveis, repetitivas, monótonas ou pouco interessantes. As salas de aula numerosas, os trabalhos escolares extensos, o ruído ambiental elevado nas classes e as múltiplas distrações revelam dificuldades à motivação. As tentativas dos alunos para superar esses obstáculos e manter a motivação necessária à persistência na realização das tarefas educacionais tornam-se determinantes fundamentais de suas competências na autorregulação da aprendizagem (Wolters, 2003a, 2003b; Paulino & Silva, 2012). A fim de compreender melhor o processo de autorregulação da aprendizagem, a regulação motivacional surge como um campo essencial de estudos na Psicologia Educacional. É identificada como um componente importante da aprendizagem autorregulada (Wolters, 2003a; Paulino & Silva, 2012; Zimmerman & Schunk, 2008).

A aprendizagem autorregulada corresponde a um processo direcionado objetivamente, no qual o aluno elabora o caminho da sua aprendizagem de modo ativo, utilizando seus recursos mentais para melhorar sua atividade escolar (Zimmerman, 1998, 2000, 2013). A autorregulação ocorre por meio de três áreas do funcionamento psicológico essenciais para o aprendizado: a cognição, a metacognição e a motivação. O domínio cognitivo refere-se às estratégias que os educandos utilizam para estudar e processar as informações de maneira mais produtiva (Ramdass & Zimmerman, 2011; Zimmerman, 2000). Implica que o aluno escolha estratégias eficientes para ajudá-lo a adquirir, armazenar e utilizar a informação, quando necessário. São exemplos de estratégias cognitivas, fazer anotações no texto que está sendo lido, elaborar perguntas e respostas sobre o tema que está sendo estudado, entre outros (Zimmerman, 2000, 2013).

Na esfera metacognitiva da aprendizagem autorregulada, o estudante estabelece metas e monitora seu progresso, à medida que avança em seus estudos. De acordo com psicólogos cognitivos que se baseiam na Teoria do Processamento da Informação, o aluno que consegue pensar sobre seus próprios pensamentos, isto é, refletir sobre seus processos cognitivos e sua aprendizagem apresenta a compreensão metacognitiva (Boruchovitch, 2014; Zimmerman, 1998, 2000). Elencar as dificuldades encontradas em determinado assunto, pedir ajuda ao professor quando tiver dúvidas, organizar o material que será utilizado para a tarefa que irá realizar são alguns exemplos de estratégias de aprendizagem metacognitiva.

Já o domínio motivacional da aprendizagem autorregulada é entendido como o meio pelo qual o aluno acredita em sua capacidade e na importância de estudar. Assim, os estudantes,

ao valorizarem suas atividades escolares e possuírem uma alta autoeficácia, podem aumentar sua persistência quando confrontados com situações difíceis e manter a motivação para aprender. Silenciar seu telefone celular ou autoverbalizar que irá conseguir terminar uma atividade difícil são exemplos de estratégias para manter a motivação nas atividades escolares (Ramdass & Zimmerman, 2011; Zimmerman & Schunk, 2008). Antes de se estudar a regulação motivacional é interessante definir e entender os construtos da motivação e desmotivação no contexto educativo.

A motivação é considerada uma variável determinante do sucesso e da qualidade da aprendizagem escolar (Bzuneck, 2009a; Wolters, 2011). Ela movimenta as relações sócio-psicológicas e o processo ensino-aprendizagem do sujeito, é considerada o aspecto interno que incentiva o aluno a estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o final (Alves, Carmo & Travassos, 2011; Neves & Boruchovitch, 2004). Segundo Sobral (2008), a motivação no contexto educacional é um fenômeno complexo que atinge conotações diversas em relação à direção e à energia investidas na aprendizagem. É necessário considerar que o ambiente escolar é um espaço que possui características específicas. Nesse cenário, o estudante executa atividades que somente ele pode realizar e que necessitam de atenção, concentração, elaboração, integração de informações, raciocínio e resolução de problemas. Dessa maneira, a motivação do aluno está atrelada ao trabalho mental localizado no ambiente específico das classes escolares (Bzuneck, 2009a; Machado, 2005).

Marchiore e Alencar (2009) mostram que, entre os fatores que facilitam a aprendizagem, a motivação tem recebido muita atenção por parte de educadores e psicólogos educacionais, pois os seus efeitos imediatos consistem na maior ou menor dedicação do aluno nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem. É consenso na literatura que a motivação mais efetiva na escola é a chamada motivação positiva (Bzuneck, 2009a; Wolters, 2003a, 2011). De maneira genérica, as pesquisas a seu respeito indicam que ela envolve o investimento de recursos da mais alta qualidade na realização das atividades escolares por parte dos alunos, expressando comportamentos de maior disposição e perseverança. A motivação positiva desejável para a aprendizagem resulta de complexas interações entre diferentes fatores como as características dos estudantes e condições ambientais (Bzuneck, 2009a; Wolters, 2003a, 2011). Caso isso não ocorra, seja por fatores internos ou externos ao aluno, ele pode vir a ficar desmotivado frente às atividades escolares (Bzuneck, 2009a; Crestani & Oliveira, 2015).

Cavenaghi e Bzuneck (2009) consideram a desmotivação um estado no qual falta ao estudante o propósito para agir. A respeito desse tema, Bzuneck (2009a) define o aluno

desmotivado como aquele que não investe seu potencial pessoal, isto é, que não aplica esforço, fazendo apenas o mínimo necessário, ou que desiste facilmente quando as tarefas exigem mais desempenho por parte dele. Educadores queixam-se muito de estudantes desmotivados que não mostram dedicação aos estudos, e que conseqüentemente pouco aprendem, não apresentando o rendimento esperado (Brophy, 1983; Bzuneck, 2009a). Alunos desmotivados relatam características de desânimo e fadiga, ao se defrontarem com as exigências do ambiente educacional (Eccheli, 2008; Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012). A desmotivação pode gerar a desvalorização da atividade escolar e o sentimento de falta de capacidade para realizá-la, porque o estudante não acredita que a atividade trará os resultados que deseja. Compreende-se, também, que um estudante não é necessariamente desmotivado para tudo no contexto de sala de aula. O aluno pode estar desmotivado apenas em algumas áreas o que para ele, pode indicar um desafio maior (Brophy, 1983; Cavenaghi & Bzuneck, 2009; Crestani & Oliveira, 2015).

Zenorini e Santos (2010) revelam as dificuldades de se identificar o estudante com alterações de motivação em situações concretas. Existem alunos que parecem muito atentos em sala de aula, quando suas mentes estão ocupadas com assuntos totalmente alheios ao que está sendo discutido. Ocasionalmente, um desempenho escolar satisfatório pode mascarar sérios problemas motivacionais. Mas, um baixo rendimento em classe pode não ser causado simplesmente pela falta de esforço ou mesmo por desmotivação. Portanto, é necessário cautela ao mencionar que um estudante é desmotivado (Bzuneck, 2009a; Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Cabe mencionar que é importante identificar quais alunos apresentam problemas motivacionais e quais são esses dilemas. Além disso, os problemas motivacionais estão no estudante, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado, mas isso não significa que ele seja o único responsável por essa condição (Bzuneck, 2009a; Knüppe, 2006). A desmotivação dos alunos pode gerar a repetência, a indisciplina, a dificuldade na relação professor-aluno e, gradativamente, a evasão escolar (Eccheli, 2008). Segundo estudiosos da área, no dia a dia escolar, os estudantes enfrentam diversas situações que podem fortalecer ou prejudicar sua motivação como por exemplo: críticas, elogios, pressões sobre prazos, notas, regras, comparações entre pares, falta de envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, uso inadequado de estratégias de aprendizagem e sistema avaliativo (Guimarães, 2008; Paulino & Da Silva, 2012; Wolters, 1998, 2003a, 2011; Zenorini & Santos, 2010). Da Silva e Sá (1993) elucidam que as crenças do estudante sobre suas capacidades pessoais como

a inteligência, o autoconceito, a autoestima e a sorte também influenciam a motivação para aprender.

A motivação do estudante pode ser considerada sobre dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo. Ambos apresentam diferenças significativas entre si. O aspecto quantitativo da motivação pode ser maior ou menor, isto é, mais ou menos acentuado. Embora seja aceitável que um aluno, eventualmente, revele uma menor motivação, a preocupação é a frequência ou a manutenção de uma condição negativa de motivação (Bzuneck, 2009b; Wolters, 2003a). Ainda em termos quantitativos, não se pode supor que a motivação deva ser a mais intensa possível. Bzuneck (2009b) descreve que o desempenho escolar será melhor quando a motivação estiver num nível médio e decrescerá quando ela for ou mais baixa ou mais alta. Portanto, a motivação ideal no contexto escolar não pode ser frágil e nem muito intensa. Ambos os extremos podem ser prejudiciais, gerando desmotivação ou ansiedade. Ela deve ser moderada e mantida, considerando mais sua qualidade do que sua intensidade (Brophy, 1983; Bzuneck, 2009b; Wolters, 1996, 2004).

No que se refere à qualidade da motivação, pode-se dizer que existem padrões motivacionais mais ou menos disfuncionais para a aprendizagem. Assim, um aluno pode, de fato, estudar porque deseja aprender ou somente porque ganhará um presente (Boruchovitch, 2008; Neves & Boruchovitch, 2004). Estudantes extrinsecamente motivados podem apresentar menor envolvimento com a aprendizagem e, conseqüentemente, piores resultados, como por exemplo, aquele aluno que termina rapidamente a tarefa para entregar logo, aquele que somente se preocupa com o certificado ou o estudante que está com o medo da reprovação (Bzuneck, 2009b; Wolters, 2003b). Nos exemplos citados apresenta-se alunos que, embora façam as atividades escolares, não se importam com a qualidade do que estão produzindo (Bzuneck, 2009b; Wolters, 2003a, 2003b). Ademais, é interessante ressaltar que a motivação para aprender eleva o nível de eficiência, a concentração e o estado de alerta dos estudantes (Pfromm Netto, 1977). Assim é importante estudar, não só a motivação para aprender em seus aspectos quantitativos e qualitativos, mas também a regulação da motivação, na tentativa de encontrar estratégias que auxiliem os estudantes a manterem sua motivação para aprender.

1.1 Regulação Motivacional

Os aspectos da regulação motivacional são importantes quando se consideram alguns modelos contemporâneos de aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1998, 2000, 2013; Zimmerman & Schunk, 2008). Os esforços ativos dos estudantes para intervir, manter ou melhorar sua motivação foram definidos como regulação motivacional, automotivação e

controle motivacional (Pintrich, 1999, 2003; Wolters, 1998, 2003a; Wolters & Benzoni, 2013). A regulação motivacional é possível quando há a intervenção, o gerenciamento e o controle dos processos implícitos que determinam essa disposição, isto é, os processos de motivação.

De acordo com Wolters (2003a), a regulação motivacional é um processo que se realiza dentro do sistema maior da aprendizagem autorregulada. Assim, ela está relacionada, mas é conceitualmente diferente de outros processos considerados críticos para a aprendizagem autorregulada, como volição, metacognição e a própria motivação. No que diz respeito ao comportamento, a regulação motivacional abrange pensamentos, ações ou condutas por meio dos quais os alunos agem para influenciar sua escolha, esforço ou persistência para tarefas escolares. Uma estratégia para a regulação motivacional pode ser caracterizada como um procedimento usado pelas pessoas de forma determinada e intencional para influenciar sua motivação. Na medida em que tal estratégia é instigada, monitorada e dirigida pelo estudante, ela também pode ser identificada como uma estratégia de regulação motivacional e um fator para determinar se esse estudante é autorregulado (Kim, Brady & Wolters, 2018; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 2003b; Wolters & Benzoni, 2013). Existem pelo menos três dimensões principais para a regulação da motivação: conhecimento, monitoramento e controle da motivação. Essas três características: conhecimento acerca da própria motivação, monitoramento e controle da motivação são necessárias a uma regulação motivacional bem-sucedida (Paulino, Sá & Da Silva, 2015a; Wolters, 2003a; Wolters & Benzoni, 2013; Wolters & Rosenthal, 2000).

A motivação e o processo de autorregulação motivacional apresentam uma relação complexa e interdependente. Pesquisas mostram que alunos com crenças motivacionais mais adaptativas relatam o uso de estratégias de regulação motivacional com maior frequência e que estas influenciam o nível motivacional ao criarem incentivos à realização de determinada tarefa (Wolters, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). A necessidade de usar uma estratégia de regulação motivacional só pode ser desencadeada quando os estudantes tiverem problemas com seu nível contínuo de motivação, aprendizado ou desempenho. É possível que os alunos às vezes comecem e completem uma tarefa com um nível consistentemente alto de motivação e, portanto, não experimentam quaisquer obstáculos que possam interromper a sua iniciação, engajamento e persistência na tarefa. Nessas ocasiões, é improvável que os estudantes envolvam qualquer estratégia de regulação que tenha por objetivo influenciar sua motivação. Dessa maneira, os alunos que expressam crenças e atitudes motivacionais altamente adaptativas, podem usar estratégias de regulação motivacional com menos frequência. Já os

estudantes com crenças e atitudes menos adaptativas, usarão com mais frequência as estratégias de regulação motivacional. A seguir, serão descritas as estratégias de regulação motivacional encontradas na literatura internacional.

1.2 Estratégias de Regulação Motivacional

A maneira como os sujeitos de forma intencional, agem no sentido de iniciar, manter ou reforçar a sua determinação em se envolver e/ou terminar uma tarefa ou ainda, atingir uma meta, caracteriza as estratégias de regulação motivacional. Essas estratégias são desenvolvidas, monitoradas e dirigidas pelos próprios estudantes. Há evidências que indicam que os alunos podem trabalhar para afetar intencionalmente seu interesse para aprender nas tarefas escolares (Kim, Brady & Wolters, 2018; Wolters, 1998, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000). Os estudos da literatura internacional na área da regulação motivacional destacam as diversas estratégias de regulação motivacional (Kim et al., 2018; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1999, 2003; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzoni, 2013). As estratégias descritas por Wolters (1998; 1999) e Wolters e Rosenthal (2000) estudadas também por outros teóricos e na presente pesquisa são cinco: aumento do interesse para aprender, autoverbalização sobre o desempenho escolar, autoconsequenciação, autoverbalização sobre a capacidade para aprender e controle do ambiente (Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000; Wolters & Benzoni, 2013; Paulino, Sá & Da Silva, 2015a, 2015b, 2016; Schiwinger & Otterpohl, 2017; Schiwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011, 2012; Schiwinger, Von der Laden & Spinath, 2007). A seguir, cada estratégia de regulação motivacional, será detalhada brevemente.

A estratégia aumento do interesse para aprender apresenta como objetivo a melhora do interesse e/ou prazer imediato durante a realização de uma tarefa escolar. O estudante tenta mostrar a si mesmo que realizar as atividades escolares pode ser divertido, ao relacionar seus estudos a um jogo ou a um desafio, por exemplo (Paulino, Sá & Da Silva, 2015a, 2015b, 2016; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). A autoverbalização sobre o desempenho escolar é uma estratégia que envolve o uso de pensamentos ou de afirmações subvocalizadas por parte dos alunos enquanto estão realizando uma atividade escolar. O conteúdo desses pensamentos, no entanto, é diferente de simples afirmações que reforçam ou punem comportamentos específicos. Em vez disso, os estudantes que usam essa autoverbalização orientada pensam sobre ou tornam visíveis várias razões que eles têm para persistir ou completar uma tarefa. Dessa maneira, um discente quando confrontado com um desejo de parar de estudar pode propositalmente lembrar a si mesmo o

quanto é importante obter notas altas, fazer melhor do que outros, ou mostrar a sua capacidade inata ou outras metas de desempenho escolar como uma maneira de convencer-se a continuar a estudar (Paulino et al., 2015a, 2015b, 2016; Smit et al., 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000).

A autoconsequenciação é uma estratégia que está ligada às consequências extrínsecas que o aluno se atribui, quando alcança ou não seus objetivos particulares, associados ao término de uma tarefa escolar. Assim, o estudante poderá fazer um acordo consigo mesmo de que, se fizer uma parte da tarefa escolar, poderá fazer algo divertido posteriormente. Desse modo, os discentes regulam a sua motivação autoatribuindo gratificações à própria conduta. As recompensas têm sido enfatizadas e, em algumas pesquisas, esta estratégia tem sido definida como "Autorreforço" (Paulino, Sá & Da Silva, 2015a, 2015b, 2016; Paulino & Silva, 2012). Como exemplos dessa estratégia pode - se citar uma estudante que, ao ler um capítulo de livros didáticos na biblioteca, afirma a si mesma: "se eu terminar de ler este capítulo, posso comprar um sorvete no caminho de casa". Um aprendiz pode dizer a si mesmo: "se eu não terminar de ler este capítulo, não posso ir ao ginásio para trabalhar como eu tinha planejado" (Paulino et al., 2015a, 2015b, 2016; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000).

A estratégia autoverbalização sobre a capacidade para aprender refere-se ao uso de pensamentos ou de autoinstruções por parte dos educandos para desenvolver competências escolares ou melhorar o desempenho em função de critérios estabelecidos por eles próprios (Paulino, Sá & Da Silva, 2015a, 2015b, 2016; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). A autoverbalização sobre a capacidade para aprender é orientada para reforçar a importância pessoal na realização das tarefas escolares ou nos seus conteúdos de forma a manter a motivação. "O estudante poderá convencer a si mesmo a não desistir para ver o quanto ele poderá aprender" (Smit et al., 2017; Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000). O controle do ambiente refere-se às estratégias de regulação motivacional para reduzir a possibilidade de desistência das tarefas por meio da diminuição de distrações do espaço físico no qual o aluno se encontra para estudar. Tipicamente, essa estratégia é conceituada como o controle e organização do espaço em que se realiza a tarefa escolar, a fim de reduzir a probabilidade de distrações que possam ocorrer no ambiente de estudos (Paulino et al., 2015a, 2015b, 2016; Smit et al., 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Essa estratégia foi denominada também como

gerenciamento de recursos (Pintrich, 2003) ou estruturação ambiental (Paulino et al., 2015a; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Modificar seu ambiente para se concentrar melhor nas tarefas escolares poderá ser uma estratégia de regulação motivacional utilizada pelo discente. Alternativamente, os estudantes podem tentar controlar seu ambiente atual de forma mais direta por meio de ações como pedir a seus colegas de classe para ficarem quietos, desligando um rádio que está com volume alto ou silenciando as mensagens do telefone celular (Paulino, Sá & Da Silva, 2015a, 2015b, 2016; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). Discentes em uma sala de aula movimentada podem se mudar para um canto relativamente tranquilo para ler ou um estudante universitário pode selecionar um local isolado na biblioteca para estudar. Essas condutas também são consideradas estratégias de regulação motivacional de controle do ambiente (Paulino et al., 2015a, 2015b, 2016; Smit et al., 2017; Wolters, 1998, 1999, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000).

Além das cinco estratégias de regulação motivacional descritas até o momento, existem outras três que Wolters (1999) não incluiu em seu instrumento de avaliação, mas as descreveu como: estratégia autoprejudicial, controle de atribuição da causalidade e gerenciamento da eficácia (Wolters, 2003a). A primeira delas, definida como estratégia autoprejudicial, envolve a elaboração de obstáculos antes ou durante uma atividade, tornando mais difícil a realização de um trabalho escolar (Urda & Midgley, 2001; Wolters, 2003a). Evitar estudar e ficar acordado até tarde da noite antes de um exame importante têm sido usados como exemplos das condutas dos alunos que se autoprejudicam em contextos escolares. Esses tipos de comportamentos foram encontrados em relação às tarefas acadêmicas na maioria das vezes, entre os estudantes universitários e entre discentes americanos da sétima série (Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998; Martin, Marsh & Debus, 2001; Urda & Midgley, 2001). Os benefícios motivacionais de usar esta estratégia são contraditórios. Em ambientes educacionais uma razão possível para que os educandos se autoprejudiquem é que, por meio dessa conduta eles podem atribuir o mau desempenho a outros fatores, além da baixa capacidade, ajudando assim a manter a autoestima (Urda & Midgley, 2001; Wolters, 2003a). Independentemente desses possíveis benefícios, a estratégia autoprejudicial caracteriza-se tipicamente como uma atividade inadaptada porque, por definição, serve para impedir a habilidade dos alunos para completar uma tarefa. Esse efeito tem sido obtido empiricamente por meio de pesquisas que apresentam as relações entre as próprias dificuldades dos alunos e um ciclo de baixo esforço e desempenho em atividades escolares que podem aumentar ao longo do tempo (Martin, Marsh & Debus,

2001; Wolters, 2003a; Zuckerman, Kieffer, & Knee, 1998). Assim, há evidências que sugerem que a estratégia autoprejudicial pode ser contraproducente como uma estratégia de regulação motivacional (Urduan & Midgley, 2001; Wolters, 2003a).

O controle de atribuição da causalidade é outra estratégia de regulação motivacional. Ao usar essa estratégia, os indivíduos selecionam atribuições causais para manter ou aumentar sua motivação para uma tarefa, como por exemplo: manter o ritmo de estudo para continuar tirando boas notas ou atribuir seu baixo conceito ao fato de não ter estudado devido a um mal-estar (Wolters, 2003a). Os estudantes podem usar propositadamente atribuições que refletem fatores internos e controláveis porque levam a resultados motivacionais mais adaptativos (Weiner, 2004; Wolters, 2003a). Na literatura há estudos que mostram que os alunos podem manipular intencionalmente suas atribuições causais em sua própria vantagem para regular sua motivação, como um aluno referir ao professor que não finalizou uma atividade porque estava com enxaqueca (Wolters, 2003a, 2011).

A estratégia de gerenciamento da eficácia também é uma estratégia de regulação motivacional. Envolve a capacidade dos alunos para monitorar, avaliar e controlar intencionalmente suas inspirações, percepções de competência ou autoeficácia para tarefas. Segundo Wolters (2003a), há muitas maneiras pelas quais os alunos podem influenciar sua autoeficácia para uma atividade escolar. Wolters e Rosenthal (2000) consideram que há três estratégias que os discentes podem usar para gerenciar sua competência para tarefas escolares: definição de metas proximais, autoverbalização da eficácia e pessimismo defensivo. A seguir, essas estratégias serão brevemente descritas. A estratégia de definição de metas indica que metas específicas de curto prazo podem aumentar a motivação e a autoeficácia dos estudantes. Além disso, metas autoestabelecidas são vistas como mais vantajosas do que as metas estabelecidas pelo outro. Assim, os alunos devem ser capazes de definir suas próximas metas, a curto prazo, com o propósito de monitorá-las, para que sejam alcançadas (Wolters, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000). A segunda estratégia motivacional relacionada com a autoeficácia dos alunos é definida como autoverbalização da eficácia. Os educandos que usam esta estratégia envolvem-se em pensamentos ou declarações subvocalis visando influenciar a sua eficácia para uma tarefa escolar, em desenvolvimento. Como exemplo de autoverbalização da eficácia os alunos podem dizer para si mesmos frases como: "posso fazer um bom trabalho, preciso continuar e estou fazendo um bom trabalho" (Wolters, 2003a; Wolters & Rosenthal, 2000).

A terceira estratégia de regulação motivacional relacionada à competência percebida pelos alunos para completar uma tarefa acadêmica foi definida como pessimismo defensivo. Os

alunos destacam seu nível de despreparo, falta de habilidade ou outros fatores para se convencer de que é improvável completar uma determinada atividade com sucesso (Garcia & Pintrich, 1994; Wolters, 2003a). A ansiedade relacionada a estas baixas expectativas de desempenho é utilizada estrategicamente para aumentar a disposição dos alunos para se preparar e assim evitar os resultados associados com o fracasso antecipado. Os poucos estudos que examinaram os benefícios acadêmicos do pessimismo defensivo são inconclusivos (Wolters, 2003a). Martin, Marsh e Debus (2001) encontraram razões para acreditar que o pessimismo defensivo tem efeitos tanto positivos como negativos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. No estudo de Martin, Marsh e Debus (2001) um aspecto do pessimismo defensivo (a refletividade) previu níveis mais elevados de persistência e autorregulação, enquanto uma segunda parte (as expectativas defensivas) foi relacionada negativamente a ambos os resultados. Desse modo, o pessimismo defensivo pode ser considerado uma estratégia preventiva que facilita a motivação e o desempenho dos alunos em curto prazo, mas pode servir para dificultar esses resultados a longo prazo. Estudantes universitários identificados como pessimistas defensivos descreveram seu comportamento na noite anterior a um exame com afirmações como "penso em como estou despreparado para conseguir trabalhar mais" (Norem & Cantor, 1986, Wolters, 2003a).

Em síntese, as estratégias de regulação motivacional descritas neste estudo com suas características e exemplos foram baseadas principalmente nos estudos de Wolters (1998, 1999, 2003a, 2011) e Wolters e Rosenthal (2000). Foram descritas as cinco estratégias de regulação motivacional utilizadas no instrumento da presente pesquisa: aumento do interesse para aprender, autoverbalização sobre o desempenho escolar, autoconsequenciação, autoverbalização sobre a capacidade para aprender e controle do ambiente (Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000). Além dessas, outras três estratégias de regulação motivacional que não fazem parte da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio, mas, são importantes para o estudo dessa temática foram mencionadas: estratégia autoprejudicial, controle de atribuição da causalidade e gerenciamento da eficácia. Esta última engloba mais três estratégias: definição de metas, autoverbalização da eficácia e pessimismo defensivo. A seguir, no capítulo dois, as pesquisas internacionais e nacionais encontradas na literatura na área da regulação motivacional serão descritas.

2 Regulação Motivacional: Relato de Pesquisas

A revisão de literatura realizada para a presente pesquisa buscou selecionar trabalhos que abordassem a temática da Regulação Motivacional em estudantes do Ensino Médio. São descritos os artigos publicados no período de 1998 a 2017, de revistas internacionais e nacionais. O levantamento ocorreu nas bases de dados e periódicos eletrônicos disponíveis online da American Psychology Association (APA), Education Resources Information Center (ERIC), Scientific Library OnLine (SciElo), na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi), Web of Science, nas Bibliotecas Virtuais das seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Plataforma CAPES. Na busca internacional foram utilizadas as seguintes palavras-chave: “Self-regulation”, “Self-regulation of motivation”, “Strategies for Self-Regulation of Motivation”, “Motivation”, “Teenagers”, “Elementary School Students”, “High School Students”, “College School Students”. Para o levantamento bibliográfico de estudos na literatura nacional foram usados os termos: “Autorregulação da motivação para aprender”, “Regulação Motivacional”, “Estratégias de Regulação Motivacional”, “Teorias da motivação para aprender”, “Adolescentes e motivação para aprender”, “Ensino Médio”, “Estudantes do Ensino Médio e regulação motivacional”, “Alunos do Ensino Fundamental e regulação motivacional”, “Ensino Fundamental e Ensino Médio”, “Estudantes do Ensino Superior e regulação motivacional”, “Ensino Superior e Ensino Médio”.

O critério de inclusão utilizado para a seleção das pesquisas internacionais tinha por exigência que elas fossem de natureza descritiva e correlacional e que tivessem como alvo estudantes do Ensino Médio. A revisão de literatura foi organizada em ordem cronológica, dos estudos mais antigos para os mais recentes. Primeiro, foram apresentadas as pesquisas internacionais e em seguida, as nacionais, iniciadas a partir de 2016 a respeito da regulação motivacional. Optou-se por descrever primeiramente os trabalhos realizados somente com estudantes do Ensino Médio. Posteriormente, as pesquisas com discentes do Ensino Médio e Fundamental e por último, os estudos com alunos do Ensino Médio e Superior conjuntamente. Esse critério foi adotado com a finalidade de enfatizar os resultados encontrados nas pesquisas com discentes do Ensino Médio, devido à relevância desses para a discussão dos dados do presente estudo. A descrição das pesquisas contemplou o nome dos autores, objetivos, participantes, instrumentos e os principais resultados.

2.1 Pesquisas internacionais

Vários estudiosos estrangeiros mostram a relevância em pesquisar a regulação motivacional. Christopher A. Wolters, estudioso americano, está entre esses teóricos e iniciou seus estudos na década de noventa. Malte Schwinger, teórico alemão, baseado nas pesquisas de Wolters (1998, 1999), realizou, a partir de 2007, trabalhos sobre a regulação motivacional. Em Portugal, pesquisadoras como Paulino, Sá e Da Silva investigaram, a partir de 2016, como os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio autorregulam sua motivação. Na Holanda, Smit, Brabander, Boekaerts e Martens estudaram, em 2017, a regulação da motivação como mediadora entre as crenças motivacionais e o engajamento motivacional em discentes do Ensino Médio. A seguir, pretende-se realizar uma breve descrição desses estudos.

Wolters (1999) realizou um estudo tendo como objetivos investigar qual a frequência média do relato de uso das estratégias de regulação motivacional e qual a relação entre o uso de estratégias de regulação motivacional e de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas com o esforço e o desempenho dos alunos do Ensino Médio americano. Os participantes desse estudo foram 88 alunos do Ensino Médio, com idade variável de 15 anos. Para a coleta de dados foi utilizada uma escala de autoavaliação do tipo Likert, de sete pontos, com 130 itens aplicada durante um período de aulas regular. Baseada em itens adaptados de Pintrich, Smith, Garcia, e McKeachie (1993), uma parte desta pesquisa avaliou o uso de seis estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem: ensaio, elaboração, organização, planejamento, monitoramento e regulação. Os alunos também responderam a oito itens criados para avaliar os seus esforços e a persistência para as tarefas escolares. Todos os itens dessa escala foram elaborados por Wolters (1999) para esta finalidade. A parte final deste instrumento consistiu em 25 itens criados também pelo autor, para avaliar diferentes estratégias de regulação motivacional. Para esta parte do estudo, os alunos foram convidados a pensar em situações em que eles "não querem realizar a tarefa com persistência" ou "não querem terminar os trabalhos escolares", mesmo quando "a atividade ainda não está terminada e eles sabem que devem fazer mais". Para completar a pesquisa, a nota média de desempenho acadêmico de cada discente foi coletada por meio dos registros escolares.

Os resultados do estudo de Wolters (1999) mostraram que os estudantes relataram usar mais a estratégia de autoverbalização sobre o desempenho escolar do que cada uma das outras quatro estratégias de regulação motivacional. Estudantes que relataram usar as estratégias de regulação motivacional mais frequentemente tenderam a mencionar também o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem com mais frequência. Ademais, os

resultados de Wolters (1999) também indicaram correlações significativas, positivas, de moderadas a fortes ($p < 0,05$) entre a regulação motivacional dos alunos e o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. No que tange ao esforço, que também foi mensurado por meio de uma escala do tipo Likert, de sete pontos, os resultados mostraram que cada uma das cinco estratégias motivacionais correlacionaram-se de maneira não significativa, positiva e moderada ($p < 0,05$) a essa variável. As estratégias de regulação motivacional não se correlacionaram fortemente ao desempenho dos discentes em sala de aula. Apenas a estratégia autoverbalização sobre o desempenho escolar associou-se significativa, positiva e moderadamente ($r = 0,26$; $p < 0,05$) com o desempenho escolar. Esse dado indica que os alunos que mais frequentemente relataram seu desejo de obter boas notas como um meio de aumentar a sua motivação, tenderam a conseguir notas mais altas do que os discentes que mencionaram usar essa estratégia com menos frequência. De modo geral, a estratégia autoverbalização sobre o desempenho escolar foi a que obteve maior média relatada pelos estudantes e a que mais se correlacionou com as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas.

Wolters e Rosenthal (2000) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre um conjunto de crenças motivacionais e o uso de estratégias de regulação motivacional para o aprendizado em Matemática. Participaram desse estudo 114 alunos do primeiro ano do Ensino Médio dos Estados Unidos. Para a coleta de dados os participantes preencheram um questionário de autorrelato, do tipo Likert de sete pontos, com duas partes, totalizando 145 itens. O instrumento avaliou quatro crenças motivacionais: meta aprendizagem, meta desempenho, valor da tarefa e autoeficácia e a frequência com que os estudantes relatavam o uso de estratégias de regulação motivacional: aumento do interesse para aprender, autoverbalização sobre o desempenho escolar, autoconsequenciação, autoverbalização sobre a capacidade para aprender e controle do ambiente. Os resultados do estudo de Wolters e Rosenthal (2000) revelaram, mediante as correlações de Pearson, correlações significativas, positivas, de moderadas a fortes entre a crença motivacional meta aprendizagem e cada uma das cinco estratégias de regulação motivacional. A crença meta desempenho correlacionou-se de maneira não significativa, negativa e moderada a três das estratégias de regulação motivacional: aumento do interesse para aprender ($r = -0,19$; $p < 0,05$), autoverbalização sobre a capacidade para aprender ($r = -0,44$; $p < 0,0001$) e controle do ambiente ($r = -0,29$; $p < 0,0001$). Ademais, a crença motivacional valor da tarefa se correlacionou de forma significativa, positiva e moderada com quatro das cinco estratégias de regulação motivacional, exceto com a estratégia de autoverbalização sobre o desempenho escolar ($r = 0,11$; $p = 0,23$). Verificou-se, porém, que

não ocorreram correlações significativas, positivas e fortes entre a autoeficácia e as cinco estratégias de regulação motivacional.

Schwinger, Steinmayr e Spinath (2009) pesquisaram uma amostra formada por 231 estudantes (139 meninas e 92 meninos) que frequentavam uma escola alemã preparatória para a universidade (11^a e 12^a séries - *Gymnasium*), com idade variável de 16 a 19 anos. O objetivo do estudo foi investigar se o efeito das estratégias de regulação motivacional sobre o desempenho escolar é mediado pelo gerenciamento do esforço e moderado pela inteligência. Os participantes responderam a escala de avaliação de estratégias de regulação motivacional (Schwinger, Von der Lander e Spinath, 2007), com 30 itens, subdivididos em oito subescalas, Likert de cinco pontos. O gerenciamento do esforço foi verificado mediante as respostas dos estudantes para o instrumento com o mesmo nome na versão alemã da Escala de Estratégias Motivacionais para Aprendizagem (MSLQ, Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Wild & Schiefele, 1994) com oito itens, Likert de cinco pontos. A inteligência foi avaliada por meio da versão alemã de Cattell's Culture-Fair-Test 3 - CFT 3. O CFT mensura a inteligência não verbal e fluida. O teste foi administrado em sua versão curta, que se correlaciona com a versão completa. O desempenho escolar dos alunos foi avaliado seis meses depois, mediante os conceitos apresentados no boletim escolar.

Os autores utilizaram estatística descritiva (média e desvio-padrão) e o teste estatístico de Sobel ($t [231] = 2,98; p < 0,0001$) para correlacionar as variáveis da pesquisa. Como esperado pelos estudiosos, as estratégias de regulação motivacional não se correlacionaram diretamente ao desempenho escolar e à inteligência, mas mostraram efeitos positivos na gestão do esforço dos alunos, o que, por sua vez, previu o desempenho dos alunos. Além do mais, os estudantes mais inteligentes e que tiveram uma maior gestão de esforços relataram o uso de algumas, mas não de todas, as estratégias de regulação motivacional. Segundo Schwinger et al. (2009), a estratégia de regulação motivacional mais mencionada pelos alunos alemães foi autoverbalização sobre o desempenho escolar.

Schwinger e Stiensmeier-Pelster (2012) pesquisaram 301 estudantes alemães do Ensino Médio, 170 do sexo feminino e 131 do masculino, na faixa etária de 16 a 19 anos, para verificar a utilização de estratégias de regulação motivacional durante a preparação para um exame. Os participantes foram convidados a preencher questionários de autorrelato em três momentos diferentes, referentes à sua preparação para uma avaliação próxima em um de seus cursos de nível avançado. Um total de 128 (42,6%) dos alunos tinham Matemática como curso avançado, 81 (26,9%) tinham Alemão, 48 (15,9%) tinham Inglês e 44 (14,6%) tinham História. Para

avaliar as estratégias de regulação motivacional foi utilizada a mesma escala dos estudos de 2007 e 2009. Segundo os autores, os resultados foram obtidos por meio da estatística descritiva e correlacional e, as estratégias contidas nas subescalas autoconsequência (M = 3,40; DP= 0,96) e autoverbalização sobre o desempenho escolar (M = 3,47; DP= 0,83) tiveram as maiores médias de relato pelos estudantes alemães. Além disso, as estratégias de regulação motivacional se correlacionaram de maneira não significativa, positiva e fraca ($p > 0,05$) com o esforço dos alunos na aprendizagem que, por sua vez, foi associado a melhores notas na atividade avaliativa.

Smit, Brabander, Boekaerts e Martens (2017) estudaram a regulação motivacional como mediadora entre as crenças motivacionais e o engajamento motivacional em 3602 estudantes holandeses que frequentam o Ensino Médio Profissional. Os pesquisadores utilizaram três instrumentos: a escala de avaliação das estratégias de regulação motivacional com as cinco estratégias inicialmente propostas por Wolters (1999), um instrumento para mensurar as crenças motivacionais (valor atribuído ao trabalho escolar e competência) e outro para avaliar o engajamento motivacional (prazer, esforço, persistência e realização). As três escalas foram Likert, variando de 1 ponto (discordo totalmente) para 5 pontos (concordo totalmente).

Os autores mostraram os resultados por meio da modelagem de equações estruturais ($\chi^2 = 3130,674$; $df = 729$; $p = < 0,0001$; $\chi^2/df = 4,29$; CFI = 0,917; RMSEA=0,042, CI = 0.041,0.044). Smit et al. (2017) consideraram que o uso das estratégias de regulação motivacional pode mediar parcialmente a relação entre valor, esforço e prazer. Para encontrar contribuições únicas, os pesquisadores analisaram cada estratégia de regulação motivacional separadamente. Todas as estratégias foram positivas e significativamente relacionadas ao esforço ($p < 0,05$), exceto para as estratégias contidas na subescala aumento do interesse para aprender, que mostrou uma relação desprezível. Já as estratégias que fazem parte da subescala controle do ambiente, mostraram uma relação mais forte com o esforço e o prazer. Segundo os autores, isso pode significar que os alunos que relataram gerenciar o ambiente com mais frequência para começar a trabalhar e persistir, também relataram colocar mais esforços e perceber mais prazer nos trabalhos escolares.

Um estudo com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio foi realizado em Portugal envolvendo as estratégias de regulação motivacional. Paulino, Sá e Da Silva (2016) realizaram uma investigação para entender como as expectativas de autoeficácia, o valor da tarefa e as metas de realização estão relacionadas e como se correlacionam com o uso de estratégias de regulação motivacional. O trabalho teve como objetivo continuar estudando a autorregulação do processo de motivação e identificar crenças sobre a motivação para aprender,

mais especificamente aquelas que promovem o uso das estratégias de regulação motivacional pelos alunos. A amostra foi composta por 550 alunos do Ensino Fundamental e Médio de duas escolas públicas de Lisboa, 259 (47,3%) meninos e 289 (52,7%) meninas, com idades entre 12 e 18 anos ($M = 13,19$; $DP = 1,16$). A maioria dos alunos 423 (76,7%) não apresentava repetência de ano escolar, 78 (14,2%) tinham uma retenção e 49 (8,4%) tinham duas ou mais reprovações.

As pesquisadoras portuguesas utilizaram um protocolo composto por 38 itens divididos em duas escalas de autorrelato desenvolvidas para avaliar a autorregulação do processo de motivação em duas grandes dimensões: crenças motivacionais e estratégias de regulação motivacional. A escala de crenças motivacionais foi dividida em quatro subescalas: a) metas de abordagem de desempenho (quatro itens), b) autoeficácia (quatro itens), c) utilidade do valor da tarefa (três itens) e d) metas de prevenção de desempenho (três itens). Já a escala das estratégias de regulação motivacional está organizada nas seguintes subescalas: a) regulação das metas de valor e domínio (cinco itens), b) autoconsequenciação (três itens), c) regulação do interesse situacional (três itens), e d) regulação de metas de prevenção de desempenho (dois itens). Por meio de duas escalas Likert, de cinco pontos (1 Nunca e 5 Sempre), os alunos avaliaram a frequência com que pensaram ou fizeram as várias declarações apresentadas em cada uma delas. Os instrumentos têm boa consistência interna. Além do mais, podem determinar se diferentes dimensões sobre crenças e estratégias estão relacionadas umas com as outras e de que forma isso ocorre. Os resultados que envolvem as crenças motivacionais indicaram diferenças significativas na frequência com que cada tipo de crença motivacional foi relatado. O valor médio mais alto corresponde à utilidade do valor da tarefa ($M = 4,20$; $DP = 0,71$) e o fator com a média mais baixa estava relacionado às metas de abordagem de desempenho ($M = 3,25$; $DP = 0,98$). Já a avaliação global com que cada tipo de estratégia de regulação motivacional foi relatado indicou alguma variabilidade na frequência. O maior valor médio correspondeu ao fator regulação das metas de prevenção de desempenho ($M = 4,02$; $DP = 1,02$), enquanto que o fator com a média mais baixa foi o de regulação do interesse situacional ($M = 2,90$; $DP = 0,95$).

Para continuar estudando a regulação motivacional Schwinger, Steinmayr e Spinath (2012) investigaram como os alunos alemães do Ensino Médio e Superior integram as várias estratégias de regulação motivacional num perfil de regulação motivacional individual e que tipos de perfis são mais adaptáveis no que se refere ao esforço e à persistência. Os estudantes foram classificados pelos autores em diferentes grupos de perfis, considerando a perspectiva de análise centrada na pessoa e também as diferenças no uso do autorrelato de estratégias de

regulação motivacional relacionadas ao tipo de orientação motivacional intrínseca e extrínseca. No Estudo 1, participaram 231 estudantes, 139 do sexo feminino e 92 do masculino que cursam o Ensino Médio alemão. Por meio de uma análise longitudinal dos tipos de orientação motivacional, identificou-se o relato de uso de diferentes estratégias de regulação motivacional pelos alunos.

Os estudantes da pesquisa de Schwinger, Steinmayr e Spinath (2012) responderam a Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional com 30 itens, subdivididos em oito subescalas Likert de cinco pontos (Schwinger, Von der Lander & Spinath, 2007). O gerenciamento do esforço foi verificado mediante as respostas dos estudantes para a Escala de Estratégias Motivacionais para Aprendizagem - MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Wild & Schiefele, 1994) com oito itens, Likert de cinco pontos. No Estudo 2, a amostra foi composta por 600 estudantes universitários, 480 do sexo feminino e 120 do masculino. A faixa etária dos participantes não foi mencionada. Os mesmos instrumentos do Estudo 1 foram reaplicados no Estudo 2, para avaliar as estratégias de regulação motivacional e o gerenciamento de esforço. O desempenho dos alunos foi verificado por meio dos conceitos no boletim acadêmico. Os resultados indicaram de modo geral que os participantes utilizaram todas as estratégias de regulação motivacional, sendo as mais relatadas autoverbalização sobre o desempenho escolar e autoverbalização sobre a capacidade para aprender. Nos estudos 1 e 2, os perfis com maior uso das estratégias de regulação motivacional foram associados a um maior nível de esforço e realização. Em relação às diferenças na forma do perfil motivacional, os resultados indicaram que os perfis que enfatizavam a autoverbalização sobre o desempenho escolar eram mais adaptativos. Todas as estratégias de regulação motivacional foram significativas, positivas e fortemente correlacionadas com o gerenciamento de esforço dos discentes ($r=0,75$; $p < 0,001$). Entretanto, a estratégia de aumento do interesse para aprender se associou de maneira não significativa, positiva e fraca com o gerenciamento do esforço dos estudantes.

Schwinger e Otterpohl (2017) examinaram a importância relativa de oito estratégias de regulação motivacional em três amostras diferentes e em condições variáveis. A coleta ocorreu durante o ano de 2010. Para os dois primeiros estudos, a coleta foi realizada on-line e para o terceiro foi presencial. Os participantes dos Estudos 1 e 2 foram universitários de diversas universidades da Alemanha, que frequentavam diferentes cursos: Psicologia, Matemática, História, Esportes, entre outros. No Estudo 3 participaram discentes do último ano do Ensino Médio alemão. No Estudo 1, foi utilizado um projeto transversal com a participação de 531

universitários, 362 (68%) do sexo feminino e 169 (32%) do masculino, com o objetivo de mensurar as variáveis demográficas e de esforço e, relacioná-las às estratégias de regulação motivacional. Como instrumento foi utilizada a escala de avaliação das estratégias de regulação motivacional (Schiwinger, 2007; 2009) para avaliar as oito estratégias de regulação motivacional: aumento do interesse para aprender, autoconsequenciação, definição de metas proximais, autoverbalização sobre a capacidade para aprender, autoverbalização para meta-performance aproximação, autoverbalização para meta-performance evitação, controle do ambiente e aprimoramento do significado pessoal. Cada subescala Likert é representada por três a cinco itens, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Estudos anteriores relataram boas qualidades psicométricas para este instrumento (Schiwinger, Von der Lander & Spinath, 2007; Schiwinger, Steinmayr & Spinath, 2009). A subescala de Esforço da versão alemã da Escala de Estratégias de Motivação para a Aprendizagem - MSLQ (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993; Wild & Schiefele, 1994) foi utilizada para avaliar a aplicação de esforço dos estudantes. A escala Likert contém oito itens, de cinco pontos, variando de 1 (raramente) a 5 (muito frequentemente). A variável sexo foi avaliada como moderadora importante. No Estudo 2, os autores optaram por um projeto longitudinal com uma amostra de 613 universitários, 487 (79,4%) do sexo feminino e 126 (20,6%) do masculino, que permitiu controlar a motivação inicial desses alunos. Quatro meses depois, os participantes receberam um convite por e-mail para outra pesquisa on-line em que foram solicitados a avaliar a utilização do esforço novamente e reportar seu desempenho nos estudos. Uma subamostra de 386 alunos participou da segunda mensuração. A diferença entre a primeira amostra e a subamostra não estava relacionada à variável sexo e nem ao uso de nenhuma das oito estratégias de regulação de motivação. Os instrumentos utilizados foram os mesmos do estudo 1, além da escala Likert de Conscientização da Motivação que foi utilizada na versão alemã do NEO-FFI, que inclui declarações autodescritivas, variando de 1 (discordo totalmente) para 5 (concordo totalmente) (Borkenau & Ostendorf, 1993, Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2012). Como no Estudo 1, o sexo foi uma variável avaliada como moderadora potencial.

No Estudo 3, os pesquisadores também escolheram uma investigação longitudinal com a participação de 301 discentes, 170 (56,5%) do sexo feminino e 131 (43,5%) do masculino, que cursavam o último ano do Estudo Médio alemão, a fim de examinar a regulação motivacional um pouco antes de um exame importante. Os alunos responderam aos itens da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional de Schwinger e colaboradores

(2007, 2009). Além disso, solicitou-se novamente aos discentes que declarassem seu esforço atual para a próxima atividade avaliativa. A consciência da motivação foi avaliada com o mesmo instrumento do Estudo 2. O interesse em aprender um novo conteúdo foi medido por meio dos próprios relatos dos estudantes criados espontaneamente, por exemplo: "eu gosto de Matemática", "eu estou interessado em Matemática". As metas de orientação dos alunos foram avaliadas por meio das Escalas Alemãs para a Avaliação de Metas de Aprendizagem e Desempenho (Schiwinger & Otterpohl, 2017; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Todos os itens foram respondidos em uma escala Likert, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Os instrumentos do estudo de Schiwinger e Otterpohl (2017) foram preenchidos durante as aulas regulares nos respectivos cursos. Cerca de duas semanas antes da prova (t1), foi avaliado o esforço atual dos discentes para aprender para o próximo exame. Os professores não permitiram o acesso à última lição antes da atividade avaliativa. Dessa maneira, o segundo ponto de avaliação ocorreu na próxima lição antes do teste (t2), em todos os cursos. Isso resultou em condições comparáveis para todos os sujeitos, com um intervalo de tempo similar de dois a quatro dias antes da prova. Nesta mensuração, foi verificado o uso específico de estratégias motivacionais nos dias que antecederam o exame. Nas análises dos resultados os autores verificaram um padrão consistente de respostas nos três estudos. Entre as oito subescalas da escala de avaliação de estratégias de regulação motivacional (Schwinger et al; 2007; 2009), as estratégias contidas na subescala autoverbalização para meta-performance aproximação tiveram a maior média de uso relatada pelos estudantes ($M= 3,47$; $DP= 0,83$), seguida pelas estratégias que fazem parte das subescalas autoconsequenciação ($M= 3,40$; $DP= 0,96$) e controle do ambiente ($M= 3,06$; $DP= 0,83$). As estratégias contidas nas subescalas definição de metas proximais ($M= 2,95$; $DP= 0,88$) e autoverbalização sobre a capacidade para aprender ($M= 2,86$; $DP=0,74$) foram classificadas com médias intermediárias, enquanto as que fazem parte das subescalas aprimoramento do significado pessoal ($M= 2,66$; $DP= 0,99$), autoverbalização para meta-performance evitação ($M= 2,57$; $DP= 0,79$) e aprimoramento do interesse para aprender ($M= 2,37$; $DP= 0,82$) tiveram as menores médias de relato de uso pelos estudantes em cada estudo. Nos Estudos 2 e 3, este padrão básico de importância relativa da estratégia motivacional não mudou quando os efeitos da motivação inicial dos alunos foram controlados nas análises desses estudos. No Estudo 3, ao relacionar a variável sexo às estratégias de regulação motivacional, os alunos do sexo masculino tiveram a maior média de relato de uso das estratégias contidas nas subescalas autoconsequenciação e controle do

ambiente em comparação às estudantes do sexo feminino, porém, os autores não mencionaram os valores dessas médias no trabalho publicado.

A partir da revisão de literatura internacional, pôde-se constatar que as estratégias de regulação motivacional como tema de investigação atraíram, principalmente, a atenção de Wolters (1999), o pioneiro nesta área de pesquisa com estudantes do Ensino Médio. Os trabalhos de Schwinger, Steinmayr e Spinath (2009), Schwinger e Stiensmeier-Pelster (2012), Smit, Brabander, Boekaerts e Martens (2017), Wolters (1999), Wolters e Rosenthal (2000) tiveram como principal objetivo identificar o relato ou não de uso de estratégias de regulação motivacional pelos alunos do Ensino Médio. Paulino, Sá e Da Silva (2016) pesquisaram as estratégias de regulação motivacional e relacionaram às crenças motivacionais de estudantes portugueses do Ensino Fundamental e Médio. Schwinger, Steinmayr e Spinath (2012) e Schiwinger e Otterpohl (2017) estudaram por meio de pesquisas longitudinais o relato de uso de estratégias de regulação motivacional de alunos alemães do Ensino Médio e Ensino Superior. A escala Likert foi utilizada como instrumento de coleta de dados em todos os trabalhos descritos. Em todos os estudos verificou-se que os alunos do Ensino Médio revelaram usar algum tipo de estratégia motivacional, com destaque para a utilização das estratégias contidas na subescala autoverbalização sobre o desempenho escolar que obteve a maior média de relato de uso pelos estudantes do Ensino Médio na maioria das pesquisas internacionais. Em síntese, foram encontrados poucos trabalhos internacionais que se dedicaram a estudar as estratégias de regulação motivacional com estudantes do Ensino Médio no período de 1998 a 2017. A seguir, serão apresentadas as primeiras pesquisas nacionais a respeito da regulação motivacional.

2.2 Estudos nacionais

A revisão de literatura das pesquisas nacionais foi realizada da mesma maneira que a dos estudos internacionais. Assim, buscou selecionar trabalhos que abordassem a temática da regulação motivacional em estudantes do Ensino Médio. Porém, como as pesquisas a respeito desse tema iniciaram no Brasil no ano de 2016, apenas três trabalhos foram publicados até o momento. O interesse em estudar a regulação motivacional partiu da iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP) da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Evely Boruchovitch. O presente trabalho introduziu os estudos sobre o tema (Ferreira & Boruchovitch, 2016; Ferreira & Boruchovitch, 2017). Posteriormente, Bzuneck e Boruchovitch (2016) escreveram um artigo teórico. Góes e Boruchovitch (2017) também publicaram um artigo a respeito da regulação motivacional em universitários. Por fim,

outra estudante do GEPESP iniciou sua investigação de iniciação científica acerca da regulação motivacional no Ensino Superior, ainda em andamento.

Como já descrito anteriormente, Bzuneck e Boruchovitch (2016) publicaram o primeiro artigo teórico no Brasil na temática da regulação motivacional. O objetivo desse trabalho foi fornecer ao leitor informações úteis tanto sobre a motivação para a aprender quanto sobre a manutenção dessa motivação tendo em vista a aprendizagem de qualidade. A primeira parte do artigo aborda as teorias da motivação que enfatizam o engajamento e o esforço dos alunos. Já a segunda define as crenças de autoeficácia e a regulação da motivação, enfatiza a importância desses construtos no ambiente escolar e conduz o leitor à reflexão acerca da necessidade do uso de estratégias para regular a motivação.

Ferreira e Boruchovitch (2017) realizaram um Estudo Piloto com os objetivos de averiguar se a tradução dos itens da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio, composta por 25 itens do tipo Likert de sete pontos (Wolters, 1999, traduzida por Boruchovitch e Felicori, 2015) estava clara e condizente com o vocabulário dos alunos desse nível de ensino e verificar o relato das estratégias de regulação motivacional dos estudantes. Participaram do estudo 15 discentes matriculados no 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Campinas/SP. Os resultados revelaram que os discentes não apresentaram dificuldades na interpretação dos itens do instrumento e relataram todas as estratégias de regulação motivacional. A subescala autoverbalização sobre o desempenho escolar teve a maior média de relato dos estudantes e a subescala autoconsequência a menor média. Diante dos resultados obtidos pode-se considerar que a tradução da escala estava adequada para mensurar o relato de uso de estratégias de regulação motivacional.

Góes e Boruchovitch (2017) também realizaram um Estudo Piloto com os objetivos de verificar se a tradução da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação da Motivação para Estudantes Universitários, composta por 30 itens (Wolters e Benzon, 2013, traduzida por Felicori, Góes e Boruchovitch, 2016) estava adequada para ser aplicada em estudantes universitários brasileiros e analisar o autorrelato de uso dessas estratégias em relação ao sexo e à área do conhecimento. Participaram do estudo 42 estudantes matriculados em diferentes cursos de licenciaturas (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas) de uma instituição pública de Ensino Superior localizada no interior do Estado de São Paulo. Os resultados mostraram que a maioria dos discentes não teve dúvida para responder a escala. O fator regulação do valor apresentou a média mais alta e regulação do interesse situacional a

mais baixa. As autoras não verificaram diferenças significativas quanto ao relato do uso de estratégias de regulação motivacional em função do sexo e da área de conhecimento.

A partir da revisão da literatura nacional, pôde-se constatar que os estudos na temática da regulação motivacional iniciaram recentemente. Bzuneck e Boruchovitch (2016) escreveram um artigo teórico, revisando e definindo teorias, conceitos e construtos importantes relacionados à regulação motivacional. Ferreira e Boruchovitch (2017); Góes e Boruchovitch (2017) realizaram um estudo piloto para testar os instrumentos que utilizaram em seus estudos, traduzidos da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa. Em síntese, foram encontrados oito estudos na literatura internacional acerca da regulação motivacional com estudantes do Ensino Médio. Desses trabalhos, cinco foram realizados somente com alunos do Ensino Médio, uma pesquisa elaborada com educandos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e duas investigações com discentes do Ensino Médio e Ensino Superior nos seguintes países: Estados Unidos, Alemanha, Portugal e Holanda.

Na literatura nacional, foi realizado um estudo teórico acerca da regulação motivacional e outras duas pesquisas para verificar a tradução da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional: uma com alunos do Ensino Médio e outra com discentes do Ensino Superior. As principais variáveis encontradas nas investigações na literatura internacional e nacional foram: sexo, esforço, desempenho do aluno e crenças motivacionais. As estratégias de regulação motivacional que os estudantes mais relataram usar: autoverbalização sobre o desempenho escolar e autoverbalização sobre a capacidade para aprender. Os resultados encontrados pelas pesquisas internacionais e nacionais são importantes, pois mostram a relevância e os benefícios das estratégias de regulação motivacional para que os educandos possam manter e controlar sua motivação, a fim de concluir uma tarefa escolar frente a um obstáculo.

Tendo em vista a relevância do tema para a área educacional, o início dos estudos brasileiros na área de regulação motivacional e os resultados promissores alcançados pelos estudos internacionais recentes, desenvolveu-se a presente pesquisa com os objetivos de identificar as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio e analisar o relato de uso de estratégias de regulação motivacional por parte dos educandos em relação ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição. Como mencionado anteriormente, este estudo foi construído tendo como embasamento teórico a regulação motivacional, construto essencial da aprendizagem autorregulada, mas ainda pouco estudado. As pesquisas de C. A. Wolters nortearam este trabalho, principalmente, o estudo de Wolters

(1999) e a investigação de Wolters & Rosenthal (2000). A metodologia deste trabalho contempla os objetivos, os locais de estudo, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados e serão apresentados no próximo capítulo.

3 Método

O presente estudo consiste em uma pesquisa de caráter descritivo e correlacional.

3.1 Objetivos

Esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

1- Identificar as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio;

2- Analisar o relato de uso de estratégias de regulação motivacional por parte dos educandos em relação ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição.

3.2 Locais do Estudo

A pesquisa foi realizada em dois locais: uma escola pública e uma Organização da Sociedade Civil (OSC) localizadas em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escola pública é estadual, tem em média 600 alunos e funciona em dois períodos, manhã e tarde. No período da manhã, estudam os alunos do Ensino Médio e à tarde os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A Organização da Sociedade Civil (OSC) possui em seu cadastro aproximadamente 700 jovens e funciona nos períodos da manhã e da tarde. Oferece cursos profissionalizantes na área de Administração de Empresas e Informática com o objetivo de encaminhar os adolescentes ao mercado de trabalho. Os cursos têm duração de um ano e após esse período, os alunos são encaminhados para prestar serviços em empresas que são conveniadas com a OSC.

3.3 Participantes

A amostra foi composta por 281 alunos, 186 (66,19%) do sexo feminino e 95 (33,81%) do sexo masculino. Destes estudantes, 48 (17,08%) frequentam o 1º ano, 163 (58,01%) cursam o 2º ano e 70 (24,91%) estão no 3º ano do Ensino Médio. A faixa etária variou de 14 a 18 anos com média de idade de 16,07 anos e desvio-padrão de 0,71. Do total de participantes, 22 (7,83%) são repetentes e 259 (92,17%) não repetentes. Parte da amostra, 80 (28,47%) estudantes, refere-se àqueles que somente frequentam a escola pública no período matutino. A outra parte, 201 (71,53%) diz respeito aos alunos que fazem curso profissionalizante na OSC no período da manhã ou da tarde e cursam o Ensino Médio Regular à noite. Participaram da pesquisa apenas os estudantes cujos pais ou responsáveis assinaram e devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Anexo 5) e os educandos que também assinaram e devolveram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Anexo 6), formalizando o

consentimento em participar do estudo. Foram entregues 460 termos no total, 250 na OSC e 210 na escola pública.

3.4 Instrumentos

Foram utilizados nesta pesquisa dois instrumentos: um Questionário de Dados Demográficos e Escolares (Anexo 1) e uma Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Os instrumentos serão descritos a seguir, de acordo com a ordem que foram aplicados.

3.4.1 Questionário de Dados Demográficos e Escolares

Para coletar os dados demográficos e escolares foi utilizado um questionário de identificação baseado no autorrelato. Ele teve como finalidade especificar os seguintes dados dos participantes: nome, idade, sexo, turno e ano escolar, se eram repetentes ou não, se os participantes trabalhavam ou não, entre outras informações (Anexo 1). Foi desenvolvido pela pesquisadora responsável para esse estudo.

3.4.2 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio (Wolters, 1999 – Traduzida e adaptada por Boruchovitch & Felicori, 2015)

A Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio, elaborada por Wolters (1999), é constituída por 25 itens fechados, em formato *Likert*, organizados em cinco subescalas que representam as principais estratégias de regulação motivacional, tais como: aumento do interesse para aprender (subescala 1), autoverbalização sobre o desempenho escolar (subescala 2), autoconsequencição (subescala 3), autoverbalização sobre a capacidade para aprender (subescala 4) e controle do ambiente (subescala 5). Wolters (1999) tratou as cinco subescalas como fatores (F1, F2, F3, F4 e F5) e analisou os itens de cada uma delas separadamente. As questões de cada subescala apresentam sete alternativas de respostas que variam de: 1 ponto (discordo plenamente) a 7 pontos (concordo plenamente). Não há itens com pontuação invertida. Quanto maior a pontuação do estudante em cada subescala, mais frequente o relato de uso de estratégias de autorregulação motivacional.

A escala foi aplicada pela primeira vez no Brasil, por isso alguns procedimentos foram realizados para a sua tradução para a Língua Portuguesa. Após permissão consentida do autor, a escala foi traduzida e adaptada para a Língua Portuguesa por Boruchovitch e Felicori (2015). Na sequência, a versão traduzida foi enviada para uma terceira tradutora, especialista na Língua Inglesa, a fim de que a tradução fosse refinada e adequada ao vocabulário dos participantes da pesquisa. Após esse passo, foi efetuada uma revisão do Português por uma das tradutoras que

é especialista na Língua Portuguesa e verificou-se que todos os itens estavam adequados sintática e semanticamente aos estudantes do Ensino Médio brasileiro. Foi realizado também, o Estudo Piloto, para testar o instrumento, avaliar os aspectos relativos à sua aplicação, como o tempo necessário para responder a escala e, verificar a tradução e a adequação dos itens aos alunos do Ensino Médio brasileiro. O Estudo Piloto será descrito posteriormente neste capítulo.

O instrumento é introduzido pelos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 que se referem à avaliação das estratégias que compõem a subescala 1 - aumento do interesse para aprender. Como exemplos desses itens, podem-se citar: “deixo o estudo mais agradável ao transformá-lo em um jogo” e “penso em maneiras de deixar as tarefas escolares mais interessantes”. Os itens seguintes 9, 10, 11, 12 e 13, relacionam-se às estratégias da subescala 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar e podem ser exemplificados como: “lembro a mim mesmo o quanto é importante tirar notas boas” e “digo a mim mesmo que devo continuar me esforçando para ir bem na escola”. A subescala 3 – autoconsequenciação é composta pelos itens 14, 15, 16 e 17. Como exemplos desses itens podem ser citados: “digo a mim mesmo que eu posso fazer alguma coisa mais tarde se agora eu fizer a tarefa escolar que eu preciso fazer” e “prometo a mim mesmo algum tipo de recompensa se eu fizer a tarefa escolar”. Por meio dos itens 18, 19, 20 e 21, são avaliadas as estratégias que representam a subescala 4 - autoverbalização sobre a capacidade para aprender. São exemplos desses itens “convenço a mim mesmo a não desistir para ver o quanto eu posso aprender” e “digo a mim mesmo que devo continuar me esforçando para aprender o máximo que puder”. Já os últimos itens do instrumento, 22, 23, 24 e 25, relacionam-se à subescala 5 – controle do ambiente. Como exemplos desses itens, podem-se mencionar “tento estudar num momento em que eu consigo ficar mais focado” e “certifico-me que tenho o mínimo de distrações possíveis”.

No estudo de Wolters (1999), realizado com 88 alunos do Ensino Médio americano, os índices de consistência interna, estimados pelo Alfa de Cronbach para cada subescala foram: aumento do interesse para aprender ($\alpha = 0,90$), autoverbalização sobre o desempenho escolar ($\alpha = 0,84$), autoconsequenciação ($\alpha = 0,87$), autoverbalização sobre a capacidade para aprender ($\alpha = 0,85$) e de controle do ambiente ($\alpha = 0,73$). De modo semelhante, o coeficiente Alfa de Cronbach das subescalas foi calculado para a amostra da presente pesquisa. Foi verificada boa consistência interna para as cinco subescalas: aumento do interesse para aprender (8 itens - $\alpha = 0,75$), autoverbalização sobre o desempenho escolar (5 itens - $\alpha = 0,82$), autoconsequenciação (4 itens - $\alpha = 0,83$), autoverbalização sobre a capacidade para aprender (4 itens - $\alpha = 0,84$) e controle do ambiente (4 itens - $\alpha = 0,79$). Assim como nas pesquisas de Wolters (1999) e

Wolters e Rosenthal (2000), no presente estudo não foi calculado o escore total da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Isso ocorreu porque a escala não foi organizada como um instrumento único, mas sim, em fatores (Wolters, 1999). Cada um desses fatores representa uma subescala, e cada uma têm um total de pontuação mínimo e máximo.

3.5 Procedimentos

3.5.1 Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, foi feito um contato telefônico com a diretora da escola e com o gestor da OSC, para explicar brevemente a pesquisa e verificar a possibilidade do agendamento de uma reunião para entregar a Carta de Apresentação (Anexo 2) do presente trabalho. Em seguida, foi marcada uma reunião com a diretora da escola pública e com o coordenador pedagógico da Organização da Sociedade Civil - OSC, nas próprias instituições, para explicar a finalidade da investigação, assim como seu caráter confidencial. Na sequência, foi entregue, pela pesquisadora, as Cartas de Anuência à diretora da escola (Anexo 3) e ao coordenador pedagógico da OSC (Anexo 4), para assinatura dos gestores, formalizando o aceite das instituições em participar desse estudo.

Posteriormente, o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (C.E.P.) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e aprovado pelo parecer número CAAE 55928516.0.0000.5404. Após a aprovação do Comitê, ocorreu o primeiro contato da pesquisadora com os participantes e o envio aos Pais ou Responsáveis do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias (Anexo 5), por intermédio dos próprios adolescentes e jovens. Aos estudantes, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em duas vias (Anexo 6), para oficializar o aceite e a participação dos discentes na pesquisa. Os Pais ou Responsáveis dos educandos que concordaram em participar do estudo preencheram, assinaram e devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias (Anexo 5). Dessa maneira, foi formalizado que a participação dos alunos seria voluntária, que os dados dos estudantes seriam mantidos em sigilo e que os adolescentes ou jovens não teriam nenhum prejuízo, caso não desejassem participar da pesquisa. A coleta foi realizada de acordo com as normas do Conselho Nacional de Saúde (CNS nº 466/12).

A escolha da escola pública e da Organização da Sociedade Civil (OSC) onde foi recolhida a amostra ocorreu por critérios de conveniência. A coleta de dados ocorreu entre julho e agosto de 2016. Antes da coleta de dados, foi realizado um Estudo Piloto numa única

sessão com quinze alunos (9 do sexo feminino e 6 do masculino) que frequentam o 1º ano do Ensino Médio em uma escola particular do município de Campinas/SP. Esses estudantes não participaram da pesquisa. Esse estudo teve como objetivo testar o Questionário de Dados Demográficos e Escolares e a Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio quanto a compreensão dos alunos frente às proposições do questionário, clareza dos itens da escala e instruções para responder o instrumento. Além disso, foi verificado se a tradução do Inglês para o Português dos itens da escala estava condizente com o vocabulário dos alunos do Ensino Médio e quanto tempo eles demorariam para responder os instrumentos.

No Estudo Piloto, a primeira aluna terminou de responder os instrumentos após vinte minutos e o último estudante, após trinta e cinco minutos. A única dúvida apresentada foi a de um estudante com o verbo do item 18 “convenço a mim mesmo a estudar arduamente, visando somente à aprendizagem”. Neste momento, a pesquisadora explicou o significado do verbo convencer e o educando compreendeu. Apenas uma discente sugeriu que a escala fosse de três pontos ao invés de sete da seguinte maneira: 1- não faço isto; 2- tento fazer isto; 3 - eu faço isto, alegando que seria mais fácil para responder. Nesse sentido, a sugestão da estudante não foi acatada. Optou-se pelo modelo de pontuação da escala original na Língua Inglesa (Wolters, 1999). O Estudo Piloto revelou que os estudantes não apresentaram dificuldades na interpretação dos itens dos instrumentos e relataram utilizar todas as estratégias de regulação motivacional. Assim, pode-se inferir que a tradução da escala estava adequada para mensurar o relato de uso das estratégias de regulação motivacional e ser aplicada no contexto educacional do Ensino Médio brasileiro.

Após a aceitação da escola e da OSC e a autorização dos pais ou responsáveis pelos estudantes, a pesquisadora agendou o horário e dia para aplicar os instrumentos do estudo, em comum acordo com a coordenação da escola e da OSC. Foi previamente estabelecido com os coordenadores o local e os períodos para a coleta dos dados que fossem mais convenientes para os estudantes do ensino regular e profissionalizante, bem como para as instituições (escola pública e Organização da Sociedade Civil). Nas classes onde ocorreram a coleta de dados, a pesquisadora informou novamente que os alunos seriam participantes do seu estudo, que o nome de cada um ficaria em sigilo e que todos auxiliariam em sua pesquisa. A mestrandia esclareceu aos alunos o objetivo do trabalho, realizou a leitura oral das instruções após a entrega dos instrumentos e explicou que todos deveriam responder, com atenção e silêncio. As instruções, assim como as realizadas por Wolters (1999) foram as seguintes: os estudantes

foram convidados a pensar em situações em que eles "não querem terminar as tarefas escolares" mesmo quando "a atividade ainda não está terminada e eles sabem que devem fazer mais". Os educandos foram orientados a levantar a mão, em caso de dúvidas. A aplicação dos instrumentos tanto no Estudo Piloto como na coleta foi realizada na sala de aula e teve a duração de aproximadamente, trinta e cinco minutos.

3.5.2 Procedimentos de análise de dados

Os dados obtidos por meio dos instrumentos foram organizados em um banco, utilizando o programa: *Statistical Package for the Social Sciences 17.0 (SPSS)* e posteriormente analisados quantitativamente mediante os procedimentos de estatística descritiva e inferencial. No primeiro momento, foi realizada uma análise descritiva do Questionário de Dados Demográficos e Escolares para análise do perfil da amostra por meio da frequência das variáveis demográficas (idade e sexo) e escolares (ano escolar, repetência e tipo de instituição) com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%). Posteriormente, as subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio foram analisadas a fim de conhecer as estratégias relatadas pelos alunos do Ensino Médio. Foram descritas a média, o desvio padrão, a pontuação mínima e máxima das subescalas e dos itens de cada uma delas.

Em seguida, foram realizadas análises comparativas entre os escores das subescalas que compõem a Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio com as variáveis demográficas (sexo, idade, ano escolar, alunos repetentes ou não e o tipo de instituição – escola pública ou OSC), para se verificar as efetivas diferenças significativas entre elas. Para esta comparação foram utilizados os testes não paramétricos de *Mann-Whitney* para dois grupos e o de *Kruskal-Wallis* para três ou mais grupos devido à amostra não ter sido considerada normal. Para chegar à conclusão da ausência de distribuição normal das variáveis nos dois grupos, foram aplicados os testes de *Shapiro-Wilk* (Subescala 1: $W= 0,972$; $p < 0,001$; Subescala 2: $W=0,794$; $p < 0,001$; Subescala 3: $W= 0,969$; $p < 0,001$; Subescala 4: $W= 0,958$; $p < 0,001$; Subescala 5: $W= 0,929$; $p < 0,001$) e *Kolmogorov-Smirnov* (Subescala 1: $D= 0,081$; $p < 0,010$; Subescala 2: $D= 0,177$; $p < 0,010$; Subescala 3: $D= 0,087$; $p < 0,010$; Subescala 4: $D= 0,107$; $p < 0,010$; Subescala 5: $D= 0,130$; $p= <0,010$). Por fim, foram elaboradas as análises correlacionais entre os escores das subescalas e as variáveis numéricas (idade e ano escolar). Para esta análise correlacional foi utilizado o teste de correlação de *Spearman* devido à ausência de distribuição normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, isto é, $p < 0,05$.

4 Resultados

Identificar as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio e analisar o relato de uso de estratégias de regulação motivacional por parte dos educandos em relação ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição foram os objetivos do presente estudo.

A seguir, os dados são apresentados seguindo os objetivos propostos no trabalho. Inicialmente, os resultados são caracterizados a partir das médias do relato do uso das estratégias de regulação motivacional pelos estudantes, por meio da análise estatística descritiva. Em seguida, as relações entre o relato de uso de estratégias de regulação motivacional por parte dos educandos ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição são analisadas por meio de estatística comparativa e correlacional com a média dos escores das subescalas. Cabe mencionar que os dados referentes ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição dos alunos já foram descritos no capítulo anterior, Delineamento do Estudo, na seção “Participantes”.

4.1 Análises descritivas

4.1.1 Subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio

As estratégias de regulação motivacional relatadas pelos estudantes do Ensino Médio foram identificadas com o instrumento “Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio”. Como mencionado no capítulo 3, a escala requer que os alunos reflitam sobre situações em que eles "não querem terminar as tarefas escolares", mesmo quando "a atividade ainda não está terminada e eles sabem que devem continuar”. Cabe ressaltar que dos 281 discentes que participaram da pesquisa, 280 responderam completamente à escala. Como o instrumento não foi analisado em sua totalidade, mas sim, considerando as cinco subescalas separadamente, mantiveram-se os 281 participantes para as subescalas um, dois e três e 280 estudantes para as subescalas quatro e cinco.

Na Tabela 1, os resultados são apresentados, no que dizem respeito às médias, aos desvios-padrão e aos valores mínimos e máximos referentes às cinco subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio.

Tabela 1

Análise descritiva referente às médias das cinco subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio

Subescalas	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.
Subescala 1 – aumento do interesse para aprender	281	4,49	1,06	3,43	5,55
Subescala 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar	281	6,15	0,92	5,23	7,07
Subescala 3 – autoconsequenciação	281	4,49	1,54	2,95	6,03
Subescala 4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender	280	4,99	1,30	3,69	6,29
Subescala 5 – controle do ambiente	280	5,26	1,33	3,93	6,59

A partir dos dados da Tabela 1, verificou-se que a subescala 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar obteve a maior média ($M=6,15$; $DP=0,92$). Já as subescalas 1 – aumento do interesse para aprender ($M=4,49$; $DP=1,06$) e 3 – autoconsequenciação ($M=4,49$; $DP=1,54$) tiveram as menores médias comparadas às demais subescalas.

A fim de conhecer quais são as estratégias de regulação motivacional com maior e menor média relatadas pelos estudantes do Ensino Médio em cada subescala, foi realizada uma análise de cada item/estratégia, considerando as médias, os desvios-padrão e as pontuações mínimas e máximas encontradas nas respostas dos participantes. Esses dados são descritos a seguir.

Na subescala 1 - aumento do interesse para aprender, a estratégia de regulação motivacional com maior média relatada pelos participantes foi o item 7 “esforço-me para relacionar o que estou aprendendo com as minhas próprias experiências” ($M=5,14$; $DP=1,66$). A estratégia de regulação motivacional de menor média entre os estudantes nesta subescala foi o item 2 “encaro como um jogo a aprendizagem de um conteúdo ou a realização de uma tarefa” ($M=3,37$; $DP=1,82$).

Ao analisar a subescala 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar, a estratégia de regulação motivacional com maior média foi o item 9 “lembro a mim mesmo o quanto é importante tirar notas boas” ($M=6,50$; $DP=1,02$). Já a estratégia que obteve menor média foi o item 13 “penso em como minha nota será afetada, se eu não fizer a tarefa ou a leitura recomendada” ($M=5,85$; $DP=1,38$).

Verifica-se que as estratégias de regulação motivacional com maior e menor médias na subescala 3 – autoconsequenciação, foram respectivamente o item 14 “digo a mim mesmo que posso fazer alguma coisa de que gosto mais tarde, se agora eu fizer a tarefa escolar que preciso realizar” ($M=4,88$; $DP=1,84$) e o item 17 “prometo a mim mesmo algum tipo de recompensa, se eu fizer a tarefa escolar” ($M=3,70$; $DP=1,99$).

A estratégia de regulação motivacional “digo a mim mesmo que devo continuar estudando para aprender o máximo que puder”, item 21, foi a que obteve maior média ($M=5,47$;

DP=1,49). Já o item 18 “Convenço a mim mesmo a estudar arduamente, visando somente à aprendizagem” foi a estratégia de regulação motivacional com menor média (M=4,13; DP=1,64) na subescala 4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender.

Na subescala 5 - controle do ambiente, a estratégia com maior média foi o item 23 “tento estudar num momento em que consigo ficar mais focado” (M=5,73; DP=1,57) e a que obteve menor média foi o item 25 “certifico-me de que tenho o mínimo de distrações possíveis” (M=4,87; DP=1,79).

Pode-se verificar que a estratégia “lembro a mim mesmo o quanto é importante tirar notas boas” (item 9, subescala 2 - autoverbalização sobre o desempenho escolar foi a que obteve maior média (M= 6,50; DP=1,02) frente às demais estratégias de todas as subescalas. Infere-se a partir deste resultado, que os estudantes relatam utilizar estratégias de regulação motivacional para obterem boas notas e, conseqüentemente, um bom desempenho escolar. A estratégia “encaro como um jogo a aprendizagem de um conteúdo ou a realização de uma tarefa” (item 2, subescala 1 – aumento do interesse para aprender) teve a menor média (M=3,37; DP=1,82), entre todas as estratégias das diferentes subescalas.

4.2 Análises comparativas

4.2.1 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino

Médio. Comparação entre as subescalas e o sexo dos participantes

Na Tabela 2, podem-se visualizar os dados referentes às médias, aos desvios-padrão, às pontuações mínimas e máximas das subescalas da escala de avaliação das estratégias de regulação motivacional relatadas pelos estudantes e os sexos feminino e masculino.

Tabela 2

Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e o sexo dos participantes

Sexo	Variável*	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	Z	Valor p**
Feminino	Subescala 1	186	4,56	1,04	3,52	5,60	1,47	p=0,141
	Subescala 2	186	6,29	0,77	5,52	7,06	2,92	p=0,004
	Subescala 3	186	4,55	1,50	3,55	6,05	0,93	p=0,353
	Subescala 4	185	5,35	1,28	4,07	6,63	1,86	p=0,062
	Subescala 5	185	5,28	1,32	3,96	6,60	0,60	p=0,546
Masculino	Subescala 1	95	4,36	1,10	3,26	5,46		
	Subescala 2	95	5,89	1,11	4,78	7,00		
	Subescala 3	95	4,36	1,61	2,75	5,97		
	Subescala 4	95	4,79	1,33	3,46	6,12		
	Subescala 5	95	5,20	1,36	3,84	6,56		

*Subescala/Fator 1-aumento do interesse para aprender; Fator 2–autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3–autoconseqüênciação; Fator 4–autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5–controle do ambiente. **Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

O sexo feminino teve a média mais alta para todas as subescalas, mas somente na 2 - autoverbalização sobre o desempenho escolar, foi observada uma diferença significativa ($p=0,004$). Apesar desses resultados, tais dados merecem cautela devido à diferença entre o número de participantes que compuseram a amostra feminina 186 (66,19%) jovens e a masculina 95 (33,81%) indivíduos.

4.2.2 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e a idade dos participantes

Os dados de cada subescala referentes às médias, aos desvios-padrão, às pontuações mínimas e máximas comparados à idade dos estudantes encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3

Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e a idade dos participantes

Idade	Variável*	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	X2	Valor p**
14-15	Subescala 1	49	4,38	1,13	3,25	5,51	1,20	$p=0,524$
	Subescala 2	49	6,16	0,89	5,27	7,05	2,29	$p=0,318$
	Subescala 3	49	4,10	1,57	2,53	5,67	5,26	$p=0,072$
	Subescala 4	49	4,86	1,31	3,55	6,17	0,98	$p=0,614$
	Subescala 5	49	5,03	1,37	3,66	6,40	2,21	$p=0,330$
16	Subescala 1	170	4,56	1,00	3,56	5,56		
	Subescala 2	170	6,20	0,87	5,33	7,07		
	Subescala 3	170	4,63	1,56	3,07	6,19		
	Subescala 4	169	5,04	1,32	3,72	6,36		
	Subescala 5	169	5,32	1,32	4,00	6,64		
17-18	Subescala 1	62	4,39	1,17	3,22	5,56		
	Subescala 2	62	6,01	1,05	4,96	7,06		
	Subescala 3	62	4,41	1,42	2,99	5,83		
	Subescala 4	62	4,95	1,26	3,69	6,21		
	Subescala 5	62	5,28	1,33	3,95	6,61		

*Subescala/Fator 1- aumento do interesse para aprender; Fator 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3 – autoconsequência; Fator 4- autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5 – controle do ambiente.
**Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos. X2=estatística χ^2 do teste.

Os resultados da Tabela 3 mostram que não existem diferenças significativas entre as médias das subescalas da escala de avaliação das estratégias de regulação motivacional mencionadas pelos discentes, quando comparadas à idade. A subescala 2 - autoverbalização sobre o desempenho escolar obteve a média mais elevada para todas as faixas etárias com os seguintes resultados: 14-15 anos ($M=6,16$; $DP=0,89$), 16 anos ($M=6,20$; $DP=0,87$) e 17-18 anos ($M=6,01$; $DP=1,05$).

4.2.3 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e o ano escolar dos participantes

A comparação dos resultados entre as médias, os desvios-padrão, os valores mínimos e máximos das subescalas com os anos escolares pode ser vista na Tabela 4.

Tabela 4

Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e ano escolar

Ano Escolar	Variável*	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	X2	Valor p**
1º ano	Subescala 1	48	4,43	1,06	3,37	5,49	0,55	p=0,524
	Subescala 2	48	6,33	0,60	5,73	6,93	1,43	p=0,318
	Subescala 3	48	4,39	1,71	2,68	6,10	2,56	p=0,072
	Subescala 4	47	5,02	1,30	3,72	6,32	0,25	p=0,614
	Subescala 5	47	5,26	1,43	3,83	6,69	0,21	p=0,330
2º ano	Subescala 1	163	4,50	1,03	3,47	5,53		
	Subescala 2	163	6,13	0,99	5,14	7,12		
	Subescala 3	163	4,60	1,54	3,06	6,14		
	Subescala 4	163	4,96	1,32	3,64	6,28		
	Subescala 5	163	5,25	1,29	3,96	6,54		
3º ano	Subescala 1	70	4,50	1,16	3,34	5,66		
	Subescala 2	70	6,07	0,92	5,15	6,99		
	Subescala 3	70	4,28	1,41	2,87	5,69		
	Subescala 4	70	5,04	1,29	3,75	6,33		
	Subescala 5	70	5,28	1,37	3,91	6,65		

*Subescala/Fator 1- aumento do interesse para aprender; Fator 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3 – autoconsequência; Fator 4- autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5 – controle do ambiente. **Valor-p referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 ou mais grupos. X2=estatística χ^2 do teste.

Nota-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das subescalas que compõem a Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e os anos escolares.

4.2.4 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e a repetência dos participantes

Os dados da Tabela 5 mostram a comparação entre as médias, os desvios-padrão, os valores mínimos e máximos das subescalas e a variável repetência.

Tabela 5

Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e a variável repetência

Repetência	Variável*	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	Z	Valor p**
Sim	Subescala 1	22	3,60	1,33	2,27	4,93	3,33	p<0,001
	Subescala 2	22	5,80	1,46	4,34	7,26	1,18	p=0,240
	Subescala 3	22	3,94	1,61	2,33	5,55	1,57	p=0,117
	Subescala 4	22	4,43	1,38	3,05	5,81	1,97	p=0,048
	Subescala 5	22	4,74	1,65	3,09	6,39	1,50	p=0,133
Não	Subescala 1	259	4,56	1,00	3,56	5,56		
	Subescala 2	259	6,18	0,85	5,33	7,03		
	Subescala 3	259	4,53	1,53	3,00	6,06		
	Subescala 4	258	5,03	1,29	3,74	6,32		
	Subescala 5	258	5,30	1,30	4,00	6,60		

*Subescala/Fator 1- aumento do interesse para aprender; Fator 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3 – autoconsequência; Fator 4- autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5 – controle do ambiente. **Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Como pode ser visto, diferenças significativas foram encontradas entre os alunos repetentes e não repetentes e as subescalas 1 – aumento do interesse para aprender (p<0,001) e

4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender ($p=0,048$). Desse modo, pode-se perceber que os discentes não repetentes tiveram maior média nas subescalas 1 – aumento do interesse para aprender e 4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender comparados aos estudantes repetentes. Apesar desses resultados, tais dados não podem ser generalizados devido à diferença entre o número de participantes que compuseram a amostra de educandos não repetentes 259 (92,17%) e de discentes repetentes 22 (7,83%).

4.2.5 Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Comparação entre as subescalas e o tipo de instituição dos participantes

Na Tabela 6, pode-se visualizar a comparação das médias, dos desvios-padrão, dos valores mínimos e máximos das subescalas e da variável tipo de instituição de ensino.

Tabela 6

Médias das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional e o tipo de instituição

Instituição	Variável*	N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	Z	Valor p**
Escola Pública	Subescala 1	80	4,10	1,22	2,88	5,32	3,51	$p<0,001$
	Subescala 2	80	5,88	1,01	4,87	6,89	3,55	$p<0,001$
	Subescala 3	80	4,27	1,64	2,63	5,91	1,42	$p=0,156$
	Subescala 4	80	4,58	1,43	3,15	6,01	2,93	$p=0,003$
	Subescala 5	80	5,03	1,39	3,64	6,42	1,85	$p=0,064$
Organização da Sociedade Civil (OSC)	Subescala 1	201	4,64	0,95	3,69	5,59		
	Subescala 2	201	6,26	0,86	5,40	7,12		
	Subescala 3	201	4,57	1,49	3,08	6,06		
	Subescala 4	200	5,15	1,22	3,93	6,37		
	Subescala 5	200	5,35	1,30	4,05	6,65		

*Subescala/Fator 1- aumento do interesse para aprender; Fator 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3 – autoconsequência; Fator 4- autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5 – controle do ambiente.

**Valor-p referente ao teste de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos. Z=estatística Z do teste.

Mediante os resultados encontrados, foram verificadas diferenças significativas para as subescalas 1- aumento do interesse para aprender, 2 - autoverbalização sobre o desempenho escolar e 4 - autoverbalização sobre a capacidade para aprender e o tipo de instituição. Os estudantes que frequentam a instituição profissionalizante (OSC) tiveram maior média no relato do uso de estratégias de regulação motivacional contidas nas subescalas 1, 2 e 4 comparados aos alunos que frequentam somente a escola pública. Assim, acredita-se que os estudantes da OSC são mais interessados em aprender de forma diferente, manter a motivação na aprendizagem e obter boas notas em suas atividades do que os educandos que estudam na escola pública.

4.3 Análises correlacionais

4.3.1 Análise correlacional dos escores das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio com as variáveis numéricas idade e ano escolar

A relação entre as variáveis numéricas (idade e ano escolar) e os resultados das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio pode ser vista na Tabela 7.

Tabela 7
Correlação entre as variáveis idade e ano escolar com os resultados das subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional

	*Subescala 1	Subescala 2	Subescala 3	Subescala 4	Subescala 5
Idade	**r= 0,00381	-0,05806	0,04434	0,00970	0,06277
	p= 0,9493	0,3322	0,4591	0,8716	0,2953
	n= 281	281	281	280	280
Ano escolar	0,04388	-0,07136	-0,05234	0,01787	0,00485
	0,4638	0,2331	0,3821	0,7659	0,9356
	281	281	281	280	280

*Subescala/Fator 1- aumento do interesse para aprender; Fator 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3 – autoconsequenciação; Fator 4 - autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5 – controle do ambiente.

**r=coeficiente de correlação de Spearman; p=valor-p; n=número de participantes

Verifica-se que não há correlações estatisticamente significativas entre a idade, o ano escolar e as subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. As intercorrelações entre as pontuações obtidas nas subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio são apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8
Intercorrelações entre as subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional

	Subescala 1	Subescala 2	Subescala 3	Subescala 4
Subescala 2	**r= 0,23147			
	p <0,0001			
	n= 281			
Subescala 3	r= 0,33604	r= 0,27168		
	p <0,0001	p <0,0001		
	n= 281	n= 281		
Subescala 4	r= 0,42174	r= 0,51126	r= 0,45799	
	p <0,0001	p <0,0001	p <0,0001	
	n= 280	n= 280	n= 280	
Subescala 5	r= 0,20791	r= 0,24848	r= 0,26413	r= 0,30657
	p= 0,0005	p <0,0001	p <0,0001	p <0,0001
	n= 280	n= 280	n= 280	n= 280

*Subescala/Fator 1- aumento do interesse para aprender; Fator 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar; Fator 3 – autoconsequenciação; Fator 4- autoverbalização sobre a capacidade para aprender; Fator 5 – controle do ambiente.

**r=coeficiente de correlação de Spearman; p= valor-p; n=número de participantes

A partir da análise da Tabela 8, foi observada intercorrelação significativa, moderada e positiva entre a subescala 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar e a 4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender ($r= 0,51126$; $p < 0,0001$), entre a subescala 4 - autoverbalização sobre a capacidade para aprender e a 1 – aumento do interesse para aprender ($r= 0,42174$; $p < 0,0001$) e entre a 4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender e a 3 – autoconsequenciação ($r= 0,45799$; $p < 0,0001$).

Foram observadas intercorrelações significativas e positivas, porém, fracas para a subescala 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar e a 1 – aumento do interesse para aprender ($r= 0,23147$; $p < 0,0001$); subescala 3 – autoconsequenciação e 1 – aumento do interesse para aprender ($r= 0,33604$; $p < 0,0001$); subescala 3 – autoconsequenciação e 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar ($r= 0,27168$; $p < 0,0001$); subescala 5 – controle do ambiente e as subescalas 1 – aumento do interesse para aprender ($r= 0,20791$; $p=0,0005$), 2 – autoverbalização sobre o desempenho escolar ($r= 0,24848$; $p < 0,0001$), 3– autoconsequenciação ($r= 0,26413$; $p < 0,0001$) e 4 – autoverbalização sobre a capacidade para aprender ($r= 0,30657$; $p < 0,0001$).

Em síntese, os participantes da presente pesquisa relataram utilizar as estratégias de regulação motivacional. Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis sexo, repetência e tipo de instituição nas médias das subescalas aumento do interesse para aprender, autoverbalização sobre o desempenho escolar e autoverbalização sobre a capacidade para aprender da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Estudantes do sexo feminino, não repetentes e que frequentam a Organização da Sociedade Civil (OSC) obtiveram média mais alta no relato de uso de estratégias de regulação motivacional comparadas aos discentes do sexo masculino, repetentes e que estudam na escola pública. Não houve diferenças estatisticamente significativas no relato de uso das estratégias de regulação motivacional de cada subescala, quando correlacionadas às variáveis idade e ano escolar.

5 Discussão

Conforme descrito anteriormente, esta pesquisa teve como objetivos identificar as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio e, analisar o relato de uso de estratégias de regulação motivacional por parte dos educandos em relação ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição. A seguir, os principais resultados serão discutidos com base na literatura da área.

Ao serem analisadas as médias das pontuações obtidas pela amostra nas subescalas da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio, foi interessante notar que os alunos do Ensino Médio relataram utilizar algumas estratégias de regulação motivacional. Dentre as cinco subescalas, verificou-se que as estratégias de regulação motivacional contidas na subescala autoverbalização sobre o desempenho escolar obtiveram a maior média de relato de uso pelos estudantes. Os resultados encontrados nesta pesquisa assemelham-se aos achados de Schwinger, Steinmayr e Spinath (2009); Smit, Brabander, Boekaerts e Martens (2017); Paulino, Sá e Da Silva (2016) e Wolters e Rosenthal (2000). Já as estratégias das subescalas aumento do interesse para aprender e autoconsequencição tiveram as menores médias de relato de uso pelos alunos, comparadas às demais subescalas. Os resultados referentes às menores médias no presente trabalho aproximam-se aos encontrados nas pesquisas de Schwinger et al. (2009), Smit et al. (2017); Paulino et al. (2016) e Wolters e Rosenthal (2000).

De modo geral os resultados revelaram que as estratégias contidas na subescala autoverbalização sobre o desempenho escolar tiveram a média mais alta e as estratégias da subescala aumento do interesse para aprender a menor média de relato de uso pelos estudantes. Em consonância com a literatura, os alunos informaram que se lembrariam da vontade de obter boas notas como uma maneira de continuar trabalhando em atividades escolares com mais frequência e empenho (Schwinger, Steinmayr & Spinath, 2009; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Paulino, Sá & Da Silva, 2016 e Wolters & Rosenthal, 2000). Diante desses resultados pode-se propor que as autoverbalizações mencionadas pelos alunos vão ao encontro do que os professores ou os pais devem falar a eles: "tirar boas notas é importante", "você precisa ter um bom desempenho", entre outros (Paulino, 2015; Paulino et al., 2016). Talvez, isso revele que os docentes e os familiares não ensinaram aos adolescentes e jovens a importância do estudo e do aprendizado para a vida. O foco dos alunos é maior no rendimento escolar e não na satisfação pessoal em aprender, especialmente quando se trata do Ensino

Médio, cujo objetivo final é o trabalho e/ou o ingresso na faculdade (Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000).

Outra questão que se pode aventar em relação à regulação motivacional é a razão pela qual os estudantes do Ensino Médio parecem depender mais das estratégias motivacionais extrínsecas do que das estratégias intrínsecas. Nas pesquisas de Wolters (1998) e Wolters e Rosenthal (2000), os alunos que relataram usar mais frequentemente estratégias motivacionais baseadas em formas intrínsecas de motivação também tenderam a relatar um maior enfoque nas metas de aprendizagem, enquanto que os estudantes que mencionaram uso mais frequente de estratégias motivacionais baseadas em formas extrínsecas de motivação informaram um maior foco nas metas de desempenho. Uma possível explicação é que as estratégias em querer boas notas ou obter recompensas extrínsecas são usadas com mais frequência porque os alunos estão mais acostumados com este tipo de orientação motivacional. Compreender essa ênfase relacionada às metas de desempenho e ao próprio fornecimento de recompensas para reforçar a motivação parece importante à luz de pesquisas anteriores (Paulino, Sá & Silva, 2015a; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000).

Os participantes do estudo de Wolters (1999), de Smit, Brabander, Boekaerts e Martens (2017) e os estudantes da presente pesquisa foram menos propensos a relatar que tornariam a tarefa mais agradável ou interessante para completá-la, transformando-a em um jogo ou desafio. As correlações obtidas na investigação de Smit, Brabander, Boekaerts e Martens (2017), de Wolters (1999), e no presente estudo indicaram que os alunos que relataram usar uma das estratégias motivacionais também tenderam a relatar a utilização de outras estratégias de regulação motivacional. No entanto, esses resultados não podem ser generalizados, pois no estudo de Wolters (1999) o número de participantes foi pequeno (N=88).

Ao se relacionarem os dados provenientes da Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio com o sexo, as alunas do presente estudo tiveram a média mais alta de relato de uso de estratégias de regulação motivacional para todas as subescalas comparadas aos alunos do sexo masculino. Esses resultados não confirmam com os achados da pesquisa de Schiwinger e Otterpohl (2017). Nesse estudo alemão, os estudantes do sexo masculino tiveram maior média de relato de uso das estratégias de regulação motivacional contidas nas subescalas autoconsequenciação e controle do ambiente comparados às alunas do sexo feminino. Não foram encontrados estudos na literatura internacional e nacional sobre regulação motivacional e Ensino Médio que avaliassem a relação do relato de uso das estratégias de regulação motivacional com as variáveis idade, ano escolar, repetência e tipo de

instituição. No entanto, algumas pesquisas a respeito da motivação, idade e ano escolar mostraram que a motivação para aprender se modifica com o decorrer do tempo e da jornada escolar, tornando-se, cada vez menor, em alunos mais velhos e com mais vivência educacional (Santos & Molon, 2009; Zenorini, Santos & Monteiro, 2011). Essas mudanças podem estar relacionadas ao sistema educativo, particularmente no que se refere às práticas pedagógicas dos professores (Fan & Wolters, 2012; Kuenzer, 2010; Pinto, 2007). Muitos docentes são rígidos, criteriosos e exigentes nas atividades em sala de aula e nas avaliações. Esses aspectos podem resultar na desmotivação dos alunos que frequentam os anos escolares mais avançados (Fan & Wolters, 2012; Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2012; Paiva & Boruchovitch, 2010; Rufini, Bzuneck & Oliveira, 2012).

A repetência é outra variável que vem sendo estudada no contexto da motivação para aprender, mas não ainda relacionada à regulação motivacional. Estudiosos da área referem-se à existência de diferentes níveis de motivação em estudantes repetentes e não repetentes, evidenciando-se maiores condições motivacionais em alunos não repetentes (Bettencourt, 1999; Bzuneck, 2009a; Ribeiro & Neder, 2009). Esses resultados podem estar associados aos efeitos perversos da retenção do aluno sobre outras dimensões, como motivação e autoestima (Meisels & Liaw, 1993; Souza, Ponczek, Oliva & Tavares, 2012). A modalidade de ensino também é outra variável estudada acerca da motivação para aprender. Pesquisadores investigaram a orientação motivacional em jovens que frequentam o Ensino Médio Técnico (Scacchetti, Oliveira & Rufini, 2014). Foi verificado que nesta modalidade de ensino, há o engajamento dos alunos nas atividades práticas propostas, mostrando uma motivação autônoma. Nenhum estudo, porém, foi encontrado a respeito da regulação motivacional relacionado ao tipo de instituição, o que poderá ser realizado em pesquisas futuras.

Na sequência, resultados interessantes do presente estudo e ainda não descritos na literatura são sintetizados: não houve diferenças no relato de uso das estratégias de regulação motivacional com as variáveis idade e ano escolar do Ensino Médio; a média de relato de uso de estratégias de regulação motivacional entre os alunos não repetentes e que frequentam a instituição Profissionalizante foi maior do que a dos estudantes repetentes e que frequentam a escola pública. Dessa maneira, pesquisas com análises comparativas entre estratégias de regulação motivacional e as variáveis idade, ano escolar, repetência e tipo de instituição deverão ser realizadas a fim de continuar a investigação nessa área.

Algumas limitações do presente estudo também podem ser repensadas ou mesmo evitadas no encaminhamento de futuras investigações sobre o tema. Uma delas é a necessidade

do equilíbrio da amostra em relação ao sexo e à idade, o que não ocorreu nesta pesquisa. O número de participantes da escola pública foi menor comparado à Organização da Sociedade Civil (OSC). Esse fato pode ter ocorrido, pois, a gestora da escola direcionou as classes para a coleta, impossibilitando o acesso a todas as salas de aula. Seria relevante pensar na coleta de dados on-line na tentativa de alcançar um número maior de participantes. Seria interessante também associar a Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio a outros instrumentos, como uma entrevista semiestruturada, com a finalidade de se obter informações sobre o conhecimento dos estudantes acerca da regulação motivacional e suas estratégias.

A pesquisa apenas com cinco estratégias de regulação motivacional representa outra limitação do presente estudo (Kim, Brady & Wolters, 2018; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017; Wolters, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000). Essas cinco estratégias podem não representar todas as estratégias que os alunos usam para influenciar seu envolvimento e persistência nas tarefas escolares. A Escala de Avaliação de Estratégias de Regulação Motivacional poderia ter sido associada também a outros instrumentos que mensurassem diferentes construtos e variáveis como o esforço, as crenças motivacionais, as estratégias de aprendizagem e a resiliência, interessantes para serem estudadas no contexto da regulação motivacional. Além disso, investigou-se apenas o relato dos participantes quanto ao uso das estratégias de regulação motivacional, e não seu emprego de fato.

As respostas que os alunos fornecem a qualquer instrumento de autorrelato dependem de sua recordação precisa e consideração ponderada de experiências relevantes para o item em questão e, estão sujeitas às suas interpretações que podem distorcer esses dados (Kim, Brady & Wolters, 2018; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017). Uma escala de autorrelato pode ser insuficiente para avaliar a amplitude das situações exigidas na regulação da motivação. Assim, em investigações posteriores seria interessante utilizar um instrumento que avalie a tendência geral dos estudantes em gerenciar sua própria motivação em resposta a um conjunto maior de obstáculos motivacionais. Isso permitiria aos estudantes contextualizar sua regulação motivacional, respondendo aos itens com mais precisão (Kim et al., 2018; Smit et al., 2017). Dessa forma, recomenda-se que pesquisas futuras verifiquem se os alunos não apenas relatam usar e sim, se realmente utilizam estratégias que beneficiarão a regulação motivacional no Ensino Médio. A seguir, algumas considerações finais serão tecidas.

Considerações Finais

Na presente pesquisa foram identificadas as estratégias de regulação motivacional relatadas por alunos do Ensino Médio e analisado o relato de uso de estratégias de regulação motivacional por parte dos estudantes em relação ao sexo, à idade, ao ano escolar, à repetência e ao tipo de instituição. Os resultados deste estudo revelaram que os estudantes do Ensino Médio brasileiro relatam utilizar as estratégias de regulação motivacional, principalmente as contidas na subescala autoverbalização sobre o desempenho escolar. Ademais, as estudantes do sexo feminino, alunos não repetentes e que frequentam a Organização da Sociedade Civil (OSC) tiveram maior média de relato de uso de estratégias de regulação motivacional.

Motivar os jovens nos dias atuais é um verdadeiro desafio tendo em vista os diversos atrativos tecnológicos e as mudanças na educação familiar. Observa-se uma dificuldade dos professores em incentivar os alunos a estudar, a manter a disciplina e a concentração em sala de aula, sobretudo quando não há o apoio da família dos jovens. Dessa maneira, as estratégias de regulação motivacional têm por objetivo principal a retomada de uma motivação em crise, o aumento da persistência na tarefa e a diminuição de autorreações defensivas e reações emocionais adversas ao sucesso escolar (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Fornecer instruções aos estudantes a respeito das estratégias de regulação motivacional é proporcionar ferramentas de que necessitam para autorregular melhor seu nível de persistência para tarefas escolares, isto é, regular sua motivação para aprender (Wolters, 1998, 2011; Wolters & Rosenthal, 2000).

Além de orientar os alunos acerca da utilização de estratégias de regulação motivacional é importante que os professores tomem conhecimento dessas estratégias e saibam como usá-las. Cabe aos educadores e à equipe pedagógica criar estratégias para motivar os alunos do Ensino Médio. Dessa maneira, poderão ensinar os estudantes a utilizarem estratégias de regulação motivacional que auxiliarão a persistirem em atividades complexas e desafiadoras, alcançando suas metas com êxito. Sugere-se, por exemplo, que os professores conheçam melhor os seus alunos e usem dos seus interesses pessoais e das situações cotidianas para ensinar o conteúdo dos componentes curriculares. Inclusive, podem partir do contexto em que vivem os alunos para motivá-los a estudar visando a um futuro melhor.

A regulação motivacional pode ser vista como um aspecto importante do que significa ser um estudante autorregulado e motivado. Os alunos que geram mais eficazmente a sua motivação para tarefas escolares estão dispostos a se engajarem e trabalharem mais eficazmente do que aqueles que não conseguem fazê-lo (Wolters, 2003a, 2011). Além disso, a capacidade

de gerenciar a motivação depende do conhecimento, monitoramento e engajamento de estratégias regulatórias do próprio indivíduo (Paulino & Da Silva, 2012). Paulino, Sá e Silva (2015a) consideram que a regulação motivacional necessita de um envolvimento intencional do estudante na escolha e realização de estratégias que regulam a motivação para aprender. Portanto, torna-se essencial estudar variáveis que possam determinar o uso efetivo de estratégias de regulação motivacional (Kim, Brady & Wolters, 2018; Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017).

Nesta pesquisa as estratégias de regulação motivacional contidas na subescala autoverbalização sobre o desempenho escolar obteve a maior média de relato pelos alunos, sugerindo que tanto a família quanto a escola podem ter lhes ensinado a valorizar o resultado, isto é, as notas e as aprovações. Já as estratégias contidas na subescala aumento do interesse para aprender teve a menor média de relato pelos estudantes podendo indicar que os jovens têm mais dificuldades em se motivar valorizando a importância do aprender por si só. Devido à grande quantidade e à complexidade das matérias no Ensino Médio, é fundamental que os professores mostrem aos alunos a importância do que estão aprendendo, seja para a aprovação no vestibular, para a formação profissional ou até mesmo para obter conhecimento de mundo.

Assim, acredita-se que os resultados encontrados no presente estudo possam trazer importantes contribuições à pesquisa na área educacional, pois, como mencionado no capítulo dois, as investigações no Brasil estão no seu início. Para refletir o quanto é importante a regulação motivacional no contexto escolar, este trabalho é finalizado com o seguinte trecho de Wolters (2011): se as tarefas na escola fossem sempre agradáveis, o material constantemente interessante e altamente valorizado e os educandos sempre confiantes em suas habilidades, a regulação motivacional poderia ser desnecessária. Até que este ideal seja alcançado, a regulação da motivação dos estudantes será uma preocupação importante.

Referências

- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: Boruchovitch, E; Bzuneck, J.A. & Guimarães, S.E.R. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 2ª edição. pp.145-166. Petrópolis: Vozes.
- Alves, J. V., Carmo, P. T. E. S., & Travassos, L. C. P. (2011). Como o bom entendimento da relação entre motivação e aprendizagem pode ser positivo no processo ensino-aprendizagem. *Revista Tecer*, 2(3). Recuperado de <http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/view/181>
- Araújo, M.V. Silva, W.J. B. & Franco, E.M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 16(2), 185 - 198. ISSN 19806906 (on-line). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1938/193832102016/>
- Azzi, R. G.; Guerreiro-Casanova, D. C. & Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *EccoS Revista Científica*, 12(1), 51-67. ISSN 1517-1949. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518577003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: *W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co*. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11, 233–257. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608099800028>
- Bettencourt, R. (1999). *Motivação intrínseca versus motivação extrínseca na sala de aula: análise das diferenças em função do nível de escolaridade, do sexo e do estatuto escolar* (Monografia de Licenciatura em Psicologia da Educação). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/3885>
- Boekaerts, M. (2003). Adolescence in dutch culture: a self regulative perspective. In: Pajares, F. & Urdan, T. (Orgs.). *Adolescence and Education: international perspectives*. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, pp. 99-122. Recuperado de:
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar:(NEO-FFI)*; Nach Costa und McCrae. Hogrefe. Recuperado de: <https://books.google.com.br/books?hl=pt>
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: Considerações para a prática educacional. *Psicologia: Teoria e Crítica*. 12(2), 361-376. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/188/18812208/>
- Boruchovitch, E. & Felicori, C.M. (2015). *Tradução da escala de Estratégias de Regulação Motivacional de alunos do Ensino Médio*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409, versão On-line ISSN 2175-3539. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759>

- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1996). *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília-DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm
- Brophy, J.E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist*, 18(3), 200-215. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00461528309529274>
- Bzuneck, J. A. (2001). O esforço nas aprendizagens escolares: mais que um problema motivacional do aluno. *Revista Educação e Ensino – USF*, (6), 7-18.
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.), *A Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, 4ª edição, pp.116-133. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009a). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.), *A Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*, 4ª edição. pp.9-36. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2009b) A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4ª edição. pp.58-77. Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73-84. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016727584>
- Bzuneck, J.A., Megliato, J.G. P & Rufini, S. E. (2013). Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 17(1),151-161. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2823/282328025016/>
- Cavenaghi, A. R. A., & Bzuneck, J. A. (2009). A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: *IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR. Recuperado de: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1968_1189.pdf
- Coll, C, Palácios, J & Marchesi, A. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Volume 3. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, E. R. & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender. In: Azzi, R.G. & Polydoro, S.A.J. (Orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Alínea, 87-109.
- Costa, M.R, Guimarães, E.S. & Rocha, S.M.O (2015). Sobre a infrequência de alunos no ensino médio numa escola pública estadual do Maranhão. *Ensino & Multidisciplinaridade*. São Luís, 1 (2), 122-137. Recuperado de: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ensmultidisciplinaridade/article/view/4210>

- Da Silva, A. L., & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber: Ciências da Educação*. Porto, Portugal: Porto.
- Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 28(100) - Especial, 1105-1128. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Deaux, K. (1985) Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*. 36, 49-81. Recuperado de: <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.36.020185.000405>
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar em Revista*, (32), 199-213. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14>
- Eronen, S., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159–177. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475297000157>
- Fan, W. & Wolters, C. (2012). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22-39. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjep.12002/full>
- Ferreira, V.M.F. & Boruchovitch, E. (2016). *As estratégias de regulação da motivação para aprender em alunos do Ensino Médio*. Projeto de pesquisa enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas. Aprovado em 03 de junho de 2016.
- Ferreira, V.M.F. & Boruchovitch, E. (2017). Escala de Regulação Motivacional para ensino médio: estudo piloto. In: *Anais do II Seminário Internacional de Teoria Social Cognitiva*, realizado em Rio Claro/SP de 27 a 29 de junho, na Universidade Estadual Paulista - Instituto de Biociências
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In: D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: Issues and applications* (pp. 127–153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/profile/>
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1),77-95. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-011-9170-2?LI=true>
- Góes, N. M., & Boruchovitch, E. (2017). Escala de avaliação das estratégias de regulação da motivação de alunos universitários: um estudo piloto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 169-173.
- Guerreiro-Casanova, D. C.; Dantas, M. A. & Azzi, R. G. (2011). Autoeficácia de alunos e escolaridade dos pais. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 2(1), 36-55. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000100004

- Guerreiro-Casanova, D. C.; Ferreira, L. C. M. & Azzi, R. G. (2015). Autoeficácia acadêmica de estudantes de ensino médio: especificidades das séries e turnos. *Psicologia: Ensino & Formação*, 6(1), 95-120. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000100007
- Guimarães, S. É. R. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1). Recuperado de: <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/682>
- Guimarães, S. É. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17,143-150. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v17n2/22466.pdf>
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *Learning and Individual Differences*, Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608017302248>
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar em revista*, (27). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/1550/155013354017/>
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. 41,752-769. Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/70>
- Kuenzer, A. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020... *Educação e Sociedade*, Campinas, 31(112), 851-873. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Löbler, M. L; Visentini, M. S., Corso, K.B., Santos & D. L. Dos (2010). Acesso e uso da Tecnologia da Informação em escolas públicas e privadas de ensino médio: o impacto nos resultados do ENEM. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, 5, 67-84. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Monize_Visentini/publication/49594713
- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722007000200013&script=sci_arttext
- Lourenço, A. A & Paiva, A. M. (2010). Motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212010000200012
- Machado, N. M. L. (2005). *A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252096>
- Marchiore, L.W.O. A & Alencar, E.M.L. S (2009). Motivação para aprender em alunos do Ensino Médio. *Educação Temática digital- ETD*, 10, Número Especial, 105-123. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1442232351?pq-origsite=gscholar>

- Martin, A., Marsh, H. & Debus, R. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87–102. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/2001-16705-009>
- Martínez, J. A. H., & Moneo, M. R. (1997). El control consciente de La motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos. In: *Motivación: Querer aprender*. Editorial Aique. Buenos Aires, (pp. 159-196).
- Meece, J. L., & Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. In: Schunk D. H. & Zimmerman, B.J. Motivation and self-regulated learning. *Theory, research and applications*, pp. 339-346. Recuperado de: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=MDQLfOg0jX0C&o>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/a0033546>
- Meisels, S. J., & Liaw, F. R. (1993). Failure in grade: Do retained students catch up? *The Journal of Educational Research*, 87(2), 69-77. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1993.9941169>
- Nascimento, F. S. Coutinho, T. C. & Pinheiro, J.A. (2013). Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Um olhar dos discentes do 3º ANO do Ensino Médio e sua preparação o ingresso no Ensino Superior. *Educação em Revista*, Marília, 14(2), 69-92. Recuperado de: <http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3561>
- Nérici, I. G. (1969). *Adolescência: o drama de uma idade*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: reflexão e crítica*, 20(3), 406-413. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3>
- Norem, J. & Cantor, N. (1986) Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208–1217. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1208>
- Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a17v15n2>
- Palacios, J. & Oliveira, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In Coll, C, Palácios, J & Marchesi, A. *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Volume 1. 309-322. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Papalia, E.D.; Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2006). *Desenvolvimento humano*. 8ª edição. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Paulino, P. & Da Silva, A. L. (2011) Knowing how to learn and how to teach motivation: Contributions from Self-Regulation of Motivation to more a effective learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 656-662. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.289>
- Paulino, P. & Da Silva, A.L. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPelotas, 42, 96-118. Recuperado de: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2150>
- Paulino, A. P. D. O. (2015). *Regulação da motivação: avaliação e promoção da dimensão motivacional de aprendizagem autorregulada-contributos de alunos e professores* (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/20314>
- Paulino, P., Sá, I. & Da Silva, A. L. (2015a). Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(3), 574-582. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/188/18841077016/>
- Paulino, P., Sá, I., & Da Silva, A. L. (2015b). Crenças e estratégias da motivação na aprendizagem: Desenvolvimento de uma Escala. *Psychologica*, 58(1), 65-87. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10316.2/38639>
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (2016). Students' motivation to learn in middle school: a self-regulated learning approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 193-225. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15169>
- Peltz, L; Moraes, M. G. & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em estudantes do Ensino Médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 87-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2823/282321831010/>
- Pfromm Netto, S. (1977). *Psicologia da adolescência*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Pinto, C. (2007). *Motivação para a matemática: que relação existe com o género, ano de escolaridade, sucesso/insucesso escolar, clima social de sala de aula e método de aprendizagem* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*. 31, 459-470. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/search?doi=10.1037%2F0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), p. 33. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and psychological measurement*, 53(3), 801-813. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164493053003024>
- Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.10, n.esp.168-186. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/1442232480?pq-origsite=gscholar>
- Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing Self-Regulations Skills: The Important Role of Homework. *Journal of Advanced Academics*. 22(2), 194-218. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200202>
- Ribeiro, R. & Neder, H. (2009) Juventude(s): desocupação, pobreza e escolaridade. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 19, n. 31, p. 475-506. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-63512009000300004>
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. D. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia*, 22(51), 53-62. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3054/305423786007/>
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Tese de Doutorado. Recuperado de: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2006-09-11T051934Z-1190/Publico
- Salvador, C. C. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sandstrom, C. I. (1971). *A psicologia da infância e adolescência*. 3ª edição. Zahar: Rio de Janeiro.
- Santos, J.M.C.T. (2011) Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, 40, 195-205. Recuperado de: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15968>
- Santos, S. B. & Molon, K.S. (2009). Reflexões sobre a desmotivação dos estudantes em aprender e as dimensões afetiva, reflexiva e técnica no trabalho docente. *Revista “Educação Especial”*, 22(34), 165-180. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3131/313128604004/>
- Scacchetti, F. A. P; Oliveira, K. L. & Rufini, S. É. (2014) Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Avaliação Psicológica*. Itatiba, 13(2), 297-305. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3350/335031819017/>
- Schwinger, M., & Otterpohl, N. (2017). Which one works best? Considering the relative importance of motivational regulation strategies. *Learning and Individual Differences*, 53, 122-132. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.12.003>

- Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2012). Not all roads lead to Rome - Comparing different types of motivational regulation profiles. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 269-279. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.12.006>
- Schwinger, M. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35-47. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Performance-approach and performance-avoidance classroom goals and the adoption of personal achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 81(4), 680-699. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.2010.02012.x/full>
- Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19, 621-627. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.006>
- Schwinger, M., Von der Laden, T., & Spinath, B. (2007). Strategies for motivation regulation and their recording. *Journal of Developmental Psychology and Educational Psychology*, 39(2), 57-69. Recuperado de: <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>
- Smit, K., de Brabander, C.J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). A autorregulação da motivação: Estratégias motivacionais como mediador entre crenças motivacionais e engajamento pela aprendizagem. *Revista Internacional de Pesquisa Educacional*, 82, 124-134. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.006>
- Silva, P. B. C. D., Rezende, N. C., Quaresma, T. C. C., & Chrispino, A. (2016). Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 445-476. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362016000200445&script=sci_abstract&tlng=es
- Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56-65. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Dejano_Sobral/publication/240973560
- Souza, A. P. D., Ponczek, V. P., Oliva, B. T., & Tavares, P. A. (2012). Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. Recuperado de: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4916>
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). Skalen zur Erfassung der *Lernund Leistungsmotivation: SELLMO*. Hogrefe. Recuperado de: <https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/42725/>
- Sposito, M.P. (2005). Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo. pp.87-128. Recuperado de:

http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/juventude_e_escola_no_brasil_sposito.pdf

- Stipek, D. J. (1993). Motivation to learn: *From theory to practice*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED369773>
- Tapia, A. J. A & Fita, E.C. (2004). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz?* 6. edição. São Paulo: Loyola.
- Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1009061303214?LI=true>
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. In: Mcinerney, D. M.; Van etten, S. (Org.). *Big theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age. p.13-29. Recuperado de: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=p_snDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA13&dq=
- Wolters, C. A. (1996). Issues in self-regulated learning: Metacognition, conditional knowledge and the regulation of motivation. *Deep Blue*. University of Michigan. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2027.42/130163>
- Wolters. C.A. (1998). Self-Regulated Learning and College Student's Regulation of Motivation. *Learning and individual differences*. 90(2), 224-235. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters. C.A. (1999). The relation between high school student's motivational regulation their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning and individual differences*. 11(3), 281-299. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wolters, C. A. (2003a). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2003b). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 179-187. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-28. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ927078>
- Wolters, C., Benzon, M., & Arroyo- Giner, C. (2011). Assessing strategies for the self-regulation of motivation. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Handbook of self - regulation of learning and performance* (pp. 298 -312). New York: Routledge. Recuperado

de:<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=XfOYV0lwzGgC&oi=fnd&pg=PA298&dq>

- Wolters. C.A. & Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students use of strategies for the self- regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2013). Adolescents' motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing*, 27(3), 503-533 Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-013-9454-3>
- Wolters. C.A. & Rosenthal, H. (2000). The relation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- Zenorini, R. P.C., Santos A. A. A. & Monteiro, R.M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paideia*, 21(49),157-164. Recuperado de: www.scielo.br/paideia
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, pp. 1-19. New York: The Guilford Press. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/1998-07519-001>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation*, pp.13-39. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, v.48, n.3, p.135-147. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. *Routledge*. Recuperado de: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=og4hVOcjqMC&oi=fnd&pg=PA273&dq=>
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications* (pp. 1-30). England: MPG Books Group. Recuperado de: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=8VCLdg2DmoQC&oi=fnd&pg=PA1&dq>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1619. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/buy/1998-02892-017>

Anexo 1

Pesquisa: “As estratégias de regulação motivacional de alunos do Ensino Médio”

Questionário de Dados Demográficos e Escolares

NOME COMPLETO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

NOME DA ESCOLA EM QUE ESTUDA: _____

ANO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: () 1º ANO () 2º ANO () 3º ANO

PERÍODO QUE FREQUENTA A ESCOLA: () MANHÃ () TARDE () NOITE

REPETIU ALGUM ANO ESCOLAR? () SIM () NÃO

TEM IRMÃOS? () SIM () NÃO. QUANTOS IRMÃOS TÊM? _____

TRABALHA E ESTUDA? () SIM () NÃO.

PERÍODO QUE TRABALHA () MANHÃ () TARDE () NOITE

Anexo 2

Carta de Apresentação da Pesquisa

Prezado Gestor (a) _____

Sou aluna do Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Estou pesquisando sobre variáveis relacionadas à autorregulação da motivação para aprender em estudantes do Ensino Médio Regular e Profissionalizante, sob a orientação da Profa. Dra. Evely Boruchovitch. A minha pesquisa tem como objetivo identificar o uso de estratégias de regulação motivacional utilizadas por alunos do Ensino Médio Regular e Profissionalizante, que frequentam o ensino público. O estudo desse fator é importante, já que influencia, de forma direta, o rendimento acadêmico dos alunos, podendo contribuir para a sua melhoria.

Para o desenvolvimento deste estudo, faz-se necessária a participação de alunos, de ambos os sexos, do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. A coleta de dados será realizada coletivamente pela pesquisadora, num horário de maior conveniência para a instituição, tendo em vista não intervir na rotina das atividades educacionais. Será aplicada uma escala do tipo Likert, com 25 itens, para a obtenção de dados sobre a variável de interesse (o uso de estratégias de autorregulação da motivação). Assim, venho, pois, solicitar a sua autorização e o aceite da sua instituição para que eu possa coletar dados junto aos estudantes. Esclareço que esse procedimento será realizado somente com os alunos cujos pais autorizarem a participação na pesquisa, mediante a assinatura do termo de consentimento livre-esclarecido, e que também aceitem participar do estudo. Todos os cuidados éticos serão tomados na pesquisa e estarão em consonância com a Resolução 466/12.

Desde já agradeço a sua atenção e espero contar com a oportunidade ímpar de ter a sua Instituição fazendo parte da pesquisa. Caso possa aceitar o meu pedido, peço-lhe que assine o documento que se segue. Se, por ventura, necessitar de maiores esclarecimentos, não hesite em fazer contato comigo. Estou à disposição pelo telefone (19) 9 9704-9895 ou pelo seguinte endereço eletrônico: valeria_fusch@yahoo.com.br.

Valéria Maria Fusch Ferreira
Aluna regular do Mestrado em Educação do
Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp

Anexo 3**Carta de Anuência**

Eu, _____, CPF. _____, gerente pedagógico da Organização da Sociedade Civil, afirmo que tenho ciência e concordo que os alunos desta instituição, participem da coleta de dados da pesquisa “*Regulação motivacional de alunos do Ensino Médio*” que apresenta como objetivo: identificar as estratégias de regulação da motivação para aprender relatadas por alunos do Ensino Médio, que frequentam o ensino público. Este estudo será realizado pela mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp, Valéria Maria Fusch Ferreira, RG. 23.461.196-0, CPF: 175.569.928-02, no segundo semestre de 2016.

Campinas, __ de maio de 2016.

Gestor da OSC

Anexo 4**Carta de Anuência**

Eu, _____, CPF. _____, diretora da escola estadual, afirmo que tenho ciência e concordo que os alunos do Ensino Médio deste estabelecimento de ensino, participem da coleta de dados da pesquisa “*Regulação motivacional de alunos do Ensino Médio*” que apresenta como objetivo: identificar as estratégias de regulação da motivação para aprender relatadas por alunos do Ensino Médio, que frequentam o ensino público. Este estudo será realizado pela mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp, Valéria Maria Fusch Ferreira, RG. 23.461.196-0, CPF: 175.569.928-02, no segundo semestre de 2016.

Campinas, ____ de maio de 2016.

Diretora Escolar

Anexo 5

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
“Regulação motivacional de alunos do Ensino Médio”
Pesquisadora responsável: Valéria Maria Fusch Ferreira
Número do CAAE: (55928516.0.0000.5404)

Prezado (a) Responsável,

Sou aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora Professora Dra. Evely Boruchovitch. O (A) estudante pelo qual é responsável legal está sendo convidado a participar como voluntário (a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres do participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser que o (a) estudante pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável legal participe ou queira retirar a autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Na pesquisa, serão investigados fatores que se relacionam ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio Regular e Profissionalizante. Acredita-se que este estudo gerará dados importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos no Ensino Médio. O estudo da autorregulação da motivação é muito importante, uma vez que contribui para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes.

Tem como objetivo principal identificar as estratégias de autorregulação da motivação para aprender, relatadas por alunos no Ensino Médio Regular e Profissionalizante, que frequentam o ensino público.

Procedimentos:

Participando do estudo, o (a) aluno (a) pelo (a) qual o (a) senhor (a) é responsável legal está sendo convidado a fazer parte de uma coleta de dados com dois instrumentos:

- Um questionário de dados pessoais para coletar informações dos estudantes como nome, idade, sexo, ano escolar, repetência ou não, para obter informações sobre aspectos escolares do (a) estudante. Tempo de aplicação estimado em 5 minutos;
- Uma escala para conhecer as estratégias de autorregulação da motivação que os (as) estudantes relatam em seu contexto escolar, para que a aprendizagem ocorra de modo mais efetivo. Tempo de aplicação estimado em 25 minutos.

Os dois instrumentos serão aplicados em um único dia. A duração máxima prevista é de 30 minutos. Serão aplicados pela própria pesquisadora, durante o período das aulas, num momento previamente acordado com a instituição, de forma a não interferir na rotina escolar.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa não possui riscos previsíveis, já que se estima, no máximo, 30 minutos para a aplicação dos dois instrumentos, os quais serão aplicados durante o período das aulas. Isso significa que o (a) estudante não precisará disponibilizar um tempo extra na instituição e a coleta dos dados também não atrapalhará a sua rotina escolar.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa não são diretos, mas sim coletivos, já que os dados a serem coletados relacionam-se a fatores importantes referentes à autorregulação da motivação para aprender dos alunos do Ensino Médio Regular e Profissionalizante e ao seu desempenho escolar. Dessa forma, podem ser úteis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que

viabilizem a elaboração de novas estratégias para que o estudante regule sua motivação para aprender e seja um (a) aluno (a) autorregulado (a).

Acompanhamento e assistência:

Os instrumentos serão aplicados somente pela pesquisadora, em horário e local de maior conveniência à escola, de forma a não interferir na rotina escolar. É importante ressaltar que a participação do (a) aluno (a) é voluntária. Caso ele (a) não deseje participar desse estudo ou desista de participar dele, não haverá prejuízos educacionais e, se participar, não receberá vantagens acadêmicas. Uma palestra em relação ao tema estudado foi oferecida à escola e à Organização da Sociedade Civil (OSC), de forma contribuir com a formação dos professores e com as suas práticas pedagógicas. Salienta-se que essa pesquisa não tem como finalidade identificar situações específicas que demonstrem a necessidade de acompanhamento pedagógico ou de outras naturezas.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade, a do (a) aluno (a) por quem é responsável legal e o nome da escola e da OSC serão mantidos em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

A participação do (a) estudante por quem é responsável legal não acarretará custos a você, como passagem e refeição, bem como não haverá qualquer compensação financeira, já que a coleta de dados será realizada num único dia, no horário das aulas, no período máximo de 30 minutos, de forma a não interferir na rotina dos estudantes. Entretanto, em caso de dano recorrente da pesquisa, está garantida a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem direito à indenização em caso de danos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Valéria Maria Fusch Ferreira, por meio do endereço Avenida Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, CEP: 13083-865, Campinas-SP (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPESP) pelos telefones (19) 3284-35-25 ou (19) 99704-98-95 ou pelo e-mail valeria_fusch@yahoo.com.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação do (a) aluno (a) no estudo, você pode entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante _____

(Nome e Assinatura do Responsável Legal) Data: ____/____/____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____. (Assinatura do pesquisador)

Anexo 6

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)
“Regulação motivacional de alunos do Ensino Médio”
Pesquisadora responsável: Valéria Maria Fusch Ferreira
Número do CAAE: (55928516.0.0000.5404)

Prezado (a) estudante,

Sou aluna do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo como orientadora Professora Dra. Evely Boruchovitch. Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres do participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

Na pesquisa, serão investigados fatores que se relacionam ao desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio Regular e Profissionalizante. Acredita-se que este estudo gerará dados importantes para a melhoria da aprendizagem dos alunos no Ensino Médio. O estudo da autorregulação da motivação é muito importante, uma vez que contribui para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes.

Tem como objetivo principal identificar as estratégias de autorregulação da motivação para aprender, relatadas por estudantes do Ensino Médio Regular e Profissionalizante, que frequentam o ensino público.

Procedimentos:

Participando do estudo, você está sendo convidado a fazer parte de uma coleta de dados com dois instrumentos:

- Um questionário de dados pessoais para coletar seus dados como nome, idade, sexo, ano escolar, repetência ou não. Tempo de aplicação estimado em 5 minutos;
- Uma escala para conhecer as estratégias de autorregulação da motivação que você relata em seu contexto escolar, visando uma aprendizagem mais efetiva. Tempo de aplicação estimado em 25 minutos.

Os dois instrumentos serão aplicados em um único dia. A duração máxima prevista é de 30 minutos. Serão aplicados pela própria pesquisadora, durante o seu período das aulas, num momento previamente acordado com a instituição, de forma a não interferir na sua rotina escolar.

Desconfortos e riscos:

Essa pesquisa não possui riscos previsíveis, já que se estima, no máximo, 30 minutos para a aplicação dos dois instrumentos, os quais serão aplicados durante o período de suas aulas. Isso significa que você não precisará disponibilizar um tempo extra na instituição e a coleta dos dados também não atrapalhará a sua rotina escolar.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa não são diretos, mas sim coletivos, já que os dados a serem coletados relacionam-se a fatores importantes referentes à autorregulação da motivação para aprender dos alunos no Ensino Médio Regular e Profissionalizante e ao seu desempenho escolar. Dessa forma, podem ser úteis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que

viabilizem a elaboração de novas estratégias para que o estudante regule sua motivação para aprender e seja um (a) aluno (a) autorregulado (a).

Acompanhamento e assistência:

Os instrumentos serão aplicados somente pela pesquisadora, em horário e local de maior conveniência à escola, de forma a não interferir na sua rotina escolar. É importante ressaltar que a sua participação é voluntária. Caso não deseje participar desse estudo ou desista de participar dele, não haverá prejuízos educacionais e, se participar, não receberá vantagens acadêmicas. Uma palestra em relação ao tema estudado foi oferecida à escola e à Organização da Sociedade Civil (OSC), de forma contribuir com a formação dos professores e com as suas práticas pedagógicas. Salienta-se que essa pesquisa não tem como finalidade identificar situações específicas que demonstrem a necessidade de acompanhamento pedagógico ou de outra natureza.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade, e o nome da escola e da OSC serão mantidos em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe da pesquisadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

Caso participe da pesquisa, você não terá custos, como passagem e refeição, bem como não haverá qualquer compensação financeira, já que a coleta de dados será realizada num único dia, no horário das aulas, no período máximo de 30 minutos, de forma a não atrapalhar a sua rotina. Entretanto, em caso de dano recorrente da pesquisa, está garantida a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. Você também tem direito à indenização em caso de danos.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Valéria Maria Fusch Ferreira, por meio do endereço Avenida Bertrand Russel, 801, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, CEP: 13083-865, Campinas-SP (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia – GEPESP) pelos telefones (19) 3284-35-25 ou (19) 99704-98-95 ou pelo e-mail valeria_fusch@yahoo.com.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação do (a) aluno (a) no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Assentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante _____

 Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.