

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

ANALINNE MAIA

**AMBIENTE DE LEITURA, VALORES E ATITUDES FRENTE À ESCOLA COMO
PREDITORES DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO**

**MACEIÓ
2013**

ANALINNE MAIA

**AMBIENTE DE LEITURA, VALORES E ATITUDES FRENTE À ESCOLA COMO
PREDITORES DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, por Analinne Maia, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho

MACEIÓ

2013

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANALINNE MAIA

**AMBIENTE DE LEITURA, VALORES E ATITUDES FRENTE À ESCOLA COMO
PREDITORES DE ENGAJAMENTO ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho (UFAL, *Orientador*)

Prof. Dr. Walberto Silva dos Santos (UFC, *Membro Externo*)

Prof. Dr. Henrique Jorge Simões Bezerra (UFAL, *Membro Interno*)

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores, responsáveis pela formação da primeira turma de mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, da qual orgulhosamente fiz e faço parte. Em especial, agradeço a Profa. Dra. Heliane Leitão, a Profa. Dra. Simone Hüning, Profa. Dra. Adélia, e aos professores Dr. Henrique Simões Bezerra e Dr. Ranner Póvoa.

Sou imensamente grata ao meu Prof. orientador Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho pela colaboração e contribuição para a minha formação profissional. Agradeço aos professores do Centro de Estudos Superiores de Maceió, onde me formei em Psicologia. Ao Prof. Dr. Antônio Roazzi, pela participação e contribuição na qualificação deste projeto. Ao Prof. Ms. Gérson Tamuia, pelo incentivo inicial. À minha Professora Célia, responsável pela minha alfabetização e pelo incentivo afetuoso que me fez tanto gostar de ler e escrever.

Com grande ênfase, quero agradecer a minha primeira e maior ensinante: minha mãe. Agradeço pelo constante apoio e presença tão firme e doce. Foi sempre meu chão até que eu mesma pudesse ser. Agradeço pelo seu exemplo prático, real e vivo de disponibilidade e generosidade.

Com carinho, agradeço aos que tanto amo e que preenchem minha vida com alegria e, que apesar da pouca idade, são meus atuais grandes professores, com os quais aprendo lições de democracia, tolerância e respeito. Agradeço a compreensão pelas ausências, mesmo na presença. Amo vocês meus filhos.

Ao meu pai, agradeço, pelo aprendizado através das sábias e profundas reflexões, fruto de suas buscas pessoais, trocadas em nossas longas conversas, as quais me despertaram para a priorização dos valores cristãos, da espiritualidade e do sentido da vida.

Aos meus irmãos, pela importante participação na minha formação pessoal. À minha querida irmã, que, apesar da distância, sei que estamos fortemente unidas pelo coração. Agradeço pelo seu exemplo de força e coragem. Ao meu querido irmão pelo carinho, paciência, ajuda e apoio para que eu pudesse lidar com os intercursos tecnológicos que tanto me atrapalham, obrigada.

Aos colegas da turma do mestrado. À Sara, companheira da jornada, Célia Regina, amiga na vida e à minha prima irmã por quem tenho muito amor e enorme gratidão.

Com amor agradeço à pessoa que contribuiu junto com o curso de mestrado para dar novo sentido a minha vida. Que mesmo sem perceber me ajudou a reencontrar os meus valores essenciais que estavam perdidos e assim voltar a ser eu mesma.

E finalmente agradeço a Deus, força maior, luz divina, paz e certeza que me leva para onde devo ir...

“Considerando todas as evidências que temos em mãos, é muito pouco provável que compreendamos totalmente o desejo de amar não importa o quanto saibamos sobre o impulso da fome”.

Abraham Maslow

RESUMO

Este estudo teve como objetivo explicar o engajamento escolar e o desempenho acadêmico por meio das variáveis antecedentes de ordem individual (valores e atitudes) e contextual (ambiente de leitura). Tratou-se de uma pesquisa de delineamento correlacional, em que foram consideradas medidas psicométricas de natureza *ex post facto*. Contou-se com a participação de 350 estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental, sendo 48,9% do sexo masculino e 51,1% do sexo feminino, com idade variando de 9 à 13 anos ($M = 11,13$; $DP = 0,70$). A amostra se caracterizou como não probabilística, isto é, de conveniência. Os participantes responderam um Questionário Sócio-demográfico, verificando sexo, idade e o rendimento médio em matemática e português; a Escala de Avaliação do Ambiente de Leitura (EAAL); a Escala de Engajamento Escolar (EEE); a Escala de Atitudes Frente à Escola (EAE); e o Questionário dos Valores Básicos – infantil (QVB-I). A análise de dados foi realizada por meio do pacote estatístico DMSS 21. Para verificação da adequação do modelo, realizou-se uma *path analysis* (análise de caminhos) para testar a hipótese teórica aqui proposta, em que, considerou-se a matriz de covariâncias e adotou-se o método de estimação ADF (Asymptotically Distribution-Free). Os resultados demonstraram sua adequação segundo os indicadores de ajuste observados: $\chi^2/gf = 3,18$, $GFI = 0,95$, $AGFI = 0,91$, $CFI = 0,94$, $RMR = 0,05$ e $RMSEA = 0,07$ ($IC90\% = 0,06-0,09$). Neste estudo, os que estariam aprovados ($M = 4,61$; $DP = 0,97$), apresentam maior escore no fator dedicação, um dos componentes do engajamento escolar, em comparação aos que não estariam aprovados ($M = 4,35$; $DP = 1,25$). De acordo com o resultado da pesquisa, o ambiente de leitura é a variável que melhor prediz o desempenho acadêmico, em relação às outras variáveis propostas como preditoras, comprovando a influência do comportamento dos pais como determinantes para o comportamento dos filhos enquanto fator ambiental.

Palavras-chave: Valores. Atitudes. Engajamento Escolar. Ambiente de Leitura, Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

This study is aimed to explain the school engagement and academic performance through the antecedent variables of the individual order (values and attitudes) and contextual (reading environment). This was a correlational research design, in which psychometric measures were considered ex post facto in nature. Counted with the participation of 350 students from 6th and 7th grade level, with 48.9% male and 51.1% female, ranging in age from 9 to 13 years ($M = 11.13$; $SD = 0.70$). The sample was characterized as a non-probabilistic, that is, convenience. The participants answered a questionnaire Socio-demographic, checking sex, age, and average performance in math and Portuguese, the Environment Rating Scale Reading (EAAL); School Engagement Scale (EES); Scale Attitudes Towards School (EAE), and Basic Values Questionnaire - Child (QVB-I). Data analysis was performed by using the statistical package DMSS 21. To check the adequacy of the model, there was a path analysis (path analysis) to test the theoretical hypothesis proposed here, in which it was considered the covariance matrix and adopted the method of estimation (ADF Asymptotically Distribution-Free). The results demonstrated its suitability indicators the 2nd adjustment observed: $\chi^2 / df = 3.18$, $GFI = 0.95$, $AGFI = 0.91$, $CFI = 0.94$, $RMR = 0.05$ and $RMSEA = 0.07$ (90% CI = .06 to .09). In this study, it would be approved ($M = 4.61$, $SD = 0.97$), a higher score in factor dedication, a component of school engagement, compared to those who would not be approved ($M = 4.35$, $SD = 1.25$). According to the result of the research, reading environment is the variable that best predicts academic performance in relation to other variables as predictors proposals, demonstrating the influence of parental behavior as determinants for their children's behavior while environmental factor.

Keywords: Values, Attitudes, School Engagement, Environment Reading, Academic Performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Facetas, dimensões e subfunções dos valores básicos (adaptado de GOUVEIA et al., 2008).

Figura 2 – Estrutura de congruência das subfunções dos valores básicos (adaptado de GOUVEIA et al., 2008).

Figura 3 – Ilustração da hipótese teórica.

Figura 4 – Distribuição gráfica dos valores próprios da Escala de Avaliação do Ambiente de Leitura (EAAL).

Figura 5 – Modelo teórico para explicação do desempenho acadêmico.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos itens e cargas fatoriais da EAAL.

Tabela 2 – Média, desvio padrão, mínimo e máximo, erro padrão e IC de 95%.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	DESEMPENHO ACADÊMICO.....	20
2.1	A escola, sua importância e desafios.....	20
2.2	Desempenho Acadêmico	23
2.3	Medida do Desempenho Acadêmico.....	27
3	ENGAJAMENTO ESCOLAR.....	29
3.1	Definição e Estudos sobre o Engajamento Escolar	32
4	ATITUDE FRENTE À ESCOLA	36
4.1	Teoria da Ação Planejada	36
4.2	Atitudes frente à Escola	38
5	TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS.....	41
5.1	Internalização e Transmissão de Valores	45
5.2	Medição dos Valores na Infância.....	49
5.3	Valores e Desempenho Acadêmico	50
6	AMBIENTE DE LEITURA	54
6.1	Aprendizagem e Comportamento.....	56
6.2	Leitura como Comportamento Cognitivo Verbal	58
6.3	Perspectiva Teórica: Teoria Social Cognitiva	58
6.4	Agência Humana, Ambiente de Leitura e Desempenho Acadêmico	61
6.5	A Verificação do Ambiente de Leitura: escala de Ambiente de Leitura	63
7	MODELO EXPLICATIVO DO DESEMPENHO ACADÊMICO	64
8	MÉTODO	67
8.1	Delineamento	67
8.2	Participantes	67
8.3	Instrumentos	67
8.4	Procedimentos	69
8.5	Análise de dados	70
9	RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	APENDICE A.....	105

APENDICE B.....	99
APENDICE C.....	100
APENDICE D.....	103
APENDICE E.....	104
ANEXO A: Escala de Engajamento Escolar.....	105
ANEXO B: Escala de atitudes frente à escola.....	106
ANEXO C: Escala de ambiente de leitura.....	107
ANEXO D: Questionário de Valores Básicos Infantil.....	109

1 INTRODUÇÃO

A educação se constitui como um dos pilares principais na formação do indivíduo. Por meio da educação, são transmitidos os valores, normas sociais e conhecimentos de uma determinada cultura. A educação é inerente e inevitavelmente uma questão de objetivos e de valores humanos. “Não se pode nem começar a desenvolver um sistema educacional sem ter em mente o conhecimento e as habilidades que se valorizam, e o tipo de pessoa que se espera obter no final do processo” (GARDNER, 2007, p. 21).

O total dos recursos aplicados em Educação, no Brasil, em termos de percentual do Produto Interno Bruto (PIB), segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2012), foi de 3,9% no ano de 2000, passando para 4,7% em 2008, 5% em 2009, 5,1% em 2010 e 5,7% em 2012. Apesar do aumento, ainda é considerado um patamar inferior se comparado à média de 6% dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por um lado, o Brasil está a frente de Reino Unido (5,60%), Suíça (5,50%), Estados Unidos (5,50%), Canadá (5,10%), Alemanha (5,10%), Coreia do Sul (5%) e Espanha (5%), por exemplo, em termos de investimento. Por outro lado, apesar do investimento brasileiro ser próximo da média dos países da OCDE, o país se encontra em 53º lugar - de um total de 65 países, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) que é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

Chama a atenção esse dado, pois não só o investimento é determinante de melhor rendimento no Pisa, isto é, maiores investimentos não necessariamente acompanham, na mesma proporção, uma melhora no desempenho acadêmico dos estudantes. Parece oportuno, já aqui, apresentar ao leitor o que se entende por desempenho acadêmico. Na escola, é concebido como o grau de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinado nível educacional, comumente aferido em escala que varia de zero a dez (GOUVEIA et al., 2010; RAMÍREZ-ORTIZ; CABALLERO; RAMÍREZ-LÓPEZ, 2004).

Dentre os países que fazem parte da lista da OCDE, o Brasil, se encontra em 15º lugar dos que mais investem em educação. Entretanto, como já foi dito, amarga o 53º lugar de um total de 65 países, no Pisa (PREVIDELLI, 2012). Em linhas gerais, as políticas públicas, no Brasil, carecem de avaliação de programa, processo de avaliação que “contribui para decisões

sobre instalar, continuar, expandir, certificar ou modificar programas, dependendo de sua efetividade” (VANDENBOS, 2010, p. 125).

Claramente, os programas implementados no Brasil, de modo geral, não atingem suas metas e carecem de avaliação, sendo um sistema entrópico, em termos de investimento, pois quanto mais se investe, permanece o baixo índice de efetividade que “é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (SANDER, 1995, p. 47). Também, neste processo, tem-se: a eficiência, que “é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p. 43); e a eficácia, que “é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (SANDER, 1995, p. 46).

Em resumo, por meio de políticas públicas voltadas à inserção das crianças na escola houve um aumento do acesso à rede educacional de ensino, porém, sem condições adequadas para o processo de ensino e aprendizagem. Esse fato gera defasagem na aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, e tem levado à aprovação do aluno para as séries seguintes sem a aquisição dos conhecimentos necessários, que deveriam ter sido apreendidos nas etapas de ensino concluídas anteriormente, ocasionando prejuízo no futuro em termos de desempenho acadêmico dos alunos.

Não por acaso, Aunola, Stattin e Nurmi (2000) relatam que crianças que tem medo de falhar sentem-se ansiosas e apresentam rendimento baixo, estando vulneráveis a comportamentos antissociais, uso de drogas, por exemplo. Já aquelas que são otimistas voltam-se para as tarefas a serem realizadas e se empenham, apresentando propensão ao melhor rendimento, conseqüentemente, desempenho acadêmico mais satisfatório.

Ainda que anteriormente tenha sido reportado que as políticas públicas, no Brasil, careçam de avaliação, tem-se no âmbito da educação o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/Prova Brasil, que é uma avaliação realizada a cada dois anos, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sumarizando, este sistema de avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais, por meio de levantamento de dados que visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas educacionais (municipais, estaduais e federais) com o intuito de promover melhorias no tocante a qualidade, a equidade e a eficiência do ensino.

Esse levantamento de dados se fundamenta na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática a estudantes de 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Além disso, tem-se em conta Questionários Socioeconômicos, que são

respondidos por professores(as) e diretores(as), bem como pelo avaliador(a) (INEP, 2011).

Por suposto, estes Questionários Socioeconômicos contemplam os aspectos contextuais da precariedade da educação e das escolas do Brasil. Mas, esta é uma questão demasiadamente polêmica e não faz parte do objetivo deste estudo. Contudo, é um tema que seguramente pode ser abordado mais adiante ou em pesquisas futuras, claro que guardadas as proporções do limite do que se pode tratar neste estudo. Assim, voltemos ao desempenho acadêmico, o produto.

Os escores médios de desempenho são calculados considerando as respostas dadas pelos estudantes aos testes padronizados e a amostragem engloba escolas públicas e particulares. Entretanto, as escolas avaliadas dividem-se em dois grupos, a saber: as que são avaliadas censitariamente e as que são avaliadas amostralmente, por meio de sorteio, ou seja, amostragem probabilística (DANCEY; REIDY, 2006). Assim, os primeiros resultados da SAEB/Prova Brasil de 2011 dizem respeito à amostra de 3.392 escolas públicas e particulares (sorteadas), bem como 55.924 escolas que participaram da parte censitária, chamada Prova Brasil (INEP, 2011).

Reporta-se aqui aos dados do município de Maceió-AL, tendo em conta a área urbana. Nos anos iniciais do ensino fundamental as médias das proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática são, respectivamente, 167,9 e 183,1. Esta avaliação conta com um sistema de normatização que permite interpretar o escore numérico. Considerando os escores anteriormente reportados, de acordo com a normatização que varia do Nível 0 até 9, o escore de proficiência de Língua Portuguesa de 167,9 se enquadra no Nível 2 (150 a 175), enquanto que o sistema de normatização para o escore de proficiência de Matemática varia do Nível 0 até 12, sendo o escore de 183,1 enquadrado no Nível 3 (175 a 200). Claramente, a situação da educação no município de Maceió-AL é bastante precária.

A problemática da educação chama a atenção e é seguramente um tema pertinente. Por um lado, a sociedade civil tem se organizado em torno do tema, em movimentos que cobram do poder público, a prática da lei constitucional (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, capítulo III, seção I, Art.205, 1988), que garante o direito à educação de qualidade. Por outro lado, a psicologia tem um papel fundamental no entendimento dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente no desempenho acadêmico, conhecendo seus antecedentes e propondo planos de intervenção que visem maximizar a qualidade deste processo. A relação da Psicologia com a educação se dá na contribuição que a primeira pode fornecer à segunda no sentido de seu aprimoramento e na interface da constituição e do desenvolvimento global do indivíduo.

Não há dúvida quanto à pertinência de estudar o desempenho acadêmico e seus correlatos, tal como argumenta Fonsêca (2008), ao propor um modelo explicativo a respeito. A autora sugere que as crianças e os adolescentes estão sendo excluídos da escola por apresentarem um baixo desempenho acadêmico. A proposição da pesquisadora é seguramente procedente. Entretanto, talvez não seja a causa ou a única variável explicadora da exclusão, mas uma consequência de aspectos antecedentes ao desempenho acadêmico. O modelo explicativo de Fonsêca (2008) destaca que o desempenho escolar pode ser predito por variáveis de natureza psicológica e social.

A referida autora reporta que o desempenho acadêmico é adequadamente explicado por meio do ajustamento escolar, que é predito pelo bem-estar subjetivo (pontuação composta por afetos positivos e negativos, vitalidade, satisfação com a vida e desconforto psicológico) e a percepção da escola como comunidade, e estas variáveis, por sua vez, o são pelos estilos parentais percebidos da mãe. O desempenho acadêmico está diretamente relacionado aos índices de rendimento escolar (aprovação, reprovação e evasão), sendo a variável principal e de referência desta dissertação de mestrado. É um construto com múltiplas variáveis que o influenciam e o determinam, sendo estas variáveis de contextos diversos, tanto de natureza individual como social. Por exemplo, os valores normativos contribuem para explicar o quanto os jovens aderem ou não às normas existentes na escola, como se integrar, ajustar e engajar ao contexto escolar (Fonsêca, 2008).

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo explicar o engajamento escolar e o desempenho acadêmico (operacionalizado por meio do rendimento médio em Língua Portuguesa e em Matemática), por meio das variáveis antecedentes de ordem individual (valores e atitudes) e contextual (ambiente de leitura).

Como marco teórico sobre os valores, considera-se neste estudo a **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos**, proposta por V. V. Gouveia (2003; GOUVEIA, FISCHER, MILFONT; SANTOS, 2008; GOUVEIA, MILFONT, FISCHER; COELHO, 2009) a qual não deve ser compreendida como oposta às demais existentes, por exemplo: Inglehart, Rokeach e Schwartz (ver ROS; GOUVEIA, 2006). Trata-se de uma teoria integradora, parcimoniosa e teoricamente fundamentada. Em resumo, de acordo com os autores dessa teoria, os valores humanos podem ser definidos como (1) critérios de orientação que guiam as ações das pessoas, e (2) expressam cognitivamente suas necessidades básicas, são, dessa forma princípios-guia desejáveis, que têm o papel de garantir a sobrevivência, manutenção e evolução da sociedade, explicando atitudes e comportamentos das pessoas que a integram (GOUVEIA, 2012).

Albarracín, Zanna, Johnson e Kumkale (2005) argumentam que Eagly e Chaiken (1993, 1998) reportam a que pode ser a mais convencional e contemporânea definição de **atitude**, especificamente, uma **atitude** é compreendida como uma tendência psicológica que é expressa por meio da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade (EAGLY; CHAIKEN, 1998, p. 269). Depreende-se, que as atitudes são descritas como reveladoras de intenção comportamental positiva ou negativa frente às **atividades escolares**.

O **ambiente de leitura** se alinha a **Teoria Social Cognitiva** de Albert Bandura (2008), pois esta teoria considera que o funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais. Depreende-se que a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais. “Nessas transações agênticas, as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. As práticas dos sistemas sociais, por sua vez, impõem limitações e proporcionam recursos e estruturas de oportunidades para o desenvolvimento e o funcionamento pessoais” (BANDURA, 2008, p. 16). Nesse sentido, o **ambiente de leitura** é conceituado como uma **modelação social** – *vicarious processes* – (BANDURA, 1965), na qual as crianças e adolescentes padronizam seus estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas. Trata-se de aprendizagem observacional; a modelação social se dá por meio de quatro subfunções cognitivas, (a) abrangendo processos de atenção, (b) representação, (c) tradução ativa e (d) processos motivacionais (BANDURA, 1971).

O conceito de **engajamento** pode ser aplicado em outros contextos de realização, por exemplo, no âmbito organizacional, igualmente apresenta operacionalização adequada para atividades de aprendizagem acadêmica. É possível uma definição consensual do **engajamento**, expressa em termos de um estado mental positivo relacionado com o trabalho e caracterizado por **vigor**, **dedicação** e **absorção**. Porém, mais do que um estado específico, o engajamento se refere a um estado afetivo-cognitivo mais persistente, que não é focalizado em um objeto, evento ou situação particular (SCHAUFELI; BAKKER, 2004; SCHAUFELI; SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2006). Decerto, para o estudo em tela, o engajamento está relacionado às atividades escolares.

Em síntese, este estudo tem como objetivo principal verificar em que medida o ambiente de leitura, os valores e as atitudes frente à escola explicam o engajamento escolar e o desempenho acadêmico (especificamente a média da proficiência de Língua Portuguesa e a média da proficiência de Matemática) de alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola privada da cidade de Maceió-AL. Aqui, é importante destacar, que se faz uso da média

da proficiência de Língua Portuguesa e da média da proficiência de Matemática, tal como o SAEB/Prova Brasil (2011).

A fim de pleitear os objetivos mencionados, o texto que segue é apresentado em nove seções, além desta introdução. Da segunda à sétima seção, tem-se o Marco Teórico, referente a cada construto a ser estudado e à hipótese teórica sugerida, em que serão reportadas as definições constitutivas, perspectivas teóricas e pesquisas sobre o tema e correlatas. Na segunda parte, tem-se a oitava e nona seções, referentes ao Estudo Empírico, no qual será exposto o método utilizado, bem como dados amostrais, os instrumentos psicométricos aplicados, procedimentos e os resultados da pesquisa. Finalmente, na décima seção, apresenta-se a discussão geral algumas considerações finais dos resultados principais encontrados, das possíveis limitações dos estudos e aplicabilidades desta tese.

2 DESEMPENHO ACADÊMICO

Como pareceu evidente na **Introdução**, o desempenho acadêmico, também denominado de desempenho escolar, por alguns autores (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MARTURANO, 2003; FONSÊCA, 2009; PACHECO; SISTO 2005; RAMÍREZ-ORTIZ; CABALLERO; RAMÍREZ-LÓPEZ, 2004) tem sido um construto importante, sobretudo na sociedade atual. Na escola, é concebido como o grau de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinado nível educacional, comumente aferido em escala que varia de zero a dez (GOUVEIA et al., 2010; RAMÍREZ-ORTIZ; CABALLERO; RAMÍREZ-LÓPEZ, 2004). Pesquisadores (RAMÍREZ-ORTIZ; CABALLERO; RAMÍREZ-LÓPEZ, 2004; PACHECO; SISTO, 2005). Esses autores têm desenvolvido estudos com o objetivo de conhecer as variáveis que estão relacionadas ao desempenho acadêmico. Bem como, proposto estratégias que visem melhorar o desempenho (MASTEN; COATSWORTH, 1998; MAYER; KOLLER, 2000).

Em nossa sociedade, há uma ênfase em realizações e eficiência, e termos como “sucesso” e “desempenho” são fortemente difundidos e ambicionados. Fonsêca (2008) argumenta que o bom desempenho passa a ser amplamente valorizado em todas as áreas da vida, em especial na acadêmica, já que contribui significativamente para um melhor desenvolvimento profissional e também para o crescimento econômico de um país, o que depende em grande parte da qualidade da educação formal. Neste sentido, Gouveia (2009) argumenta sobre o significado da escola no contexto atual e sua importância para as crianças, adolescentes e jovens, bem como destaca algumas dificuldades que estes podem enfrentar e os desafios que o sistema educacional vigente precisa superar.

2.1 A escola, sua importância e desafios

Gouveia (2009) apresenta a escola como uma organização social: (1) a escola é um ambiente que está inserido em um contexto cultural e territorial específico, isto é, não existe em um vácuo; (2) a escola não é um todo integrado e organizado, em termos de ser um espaço muito delimitado, uniforme, invariável; (3) a escola se insere na comunidade e é parte dela. Dessa forma, faz sentido diferenciar uma escola pública (dentre as públicas – municipal, estadual e federal) de uma escola privada (dentre estas, o nível socioeconômico de seu

público, por exemplo); igualmente ter em conta diferentes níveis de escolaridade, como as escolas que agregam o ensino fundamental e médio. Evidencia-se que “a escola depende de seus agentes (estudantes, administradores, funcionários e professores), como também repercute na vida destes, principalmente dos estudantes, definindo parte do que poderão vir a ser no futuro” (GOUVEIA, 2009, p. 31). Rememorando: “Não se pode nem começar a desenvolver um sistema educacional sem ter em mente o conhecimento e as habilidades que se valorizam, e o tipo de pessoa que se espera obter no final do processo” (GARDNER, 2007, p. 21).

De acordo com Fonsêca (2008), a escola tem um impacto de amplitude na comunidade na qual está inserida, desempenhando um papel social, mais amplo do que o tradicional papel de ministrar conteúdos, como matemática e português. A autora destaca o contexto de socialização da escola, que perpassa por diversos fatores, desde normas sociais até as relações interpessoais, bem como a transmissão de conhecimentos, seja didático formal ou da vida cotidiana. Para Fonsêca (2008), é na escola que as crianças e os adolescentes constroem um conjunto de crenças sobre a sociedade, o contexto escolar, a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem, os quais irão fomentar suas percepções e atitudes quotidianas, bem como sua forma de encarar o mundo e lidar com sucessos e fracassos.

Cada dia mais, a escola passa a ter mais importância em termos de assumir responsabilidades e compromissos para além dos aspectos acadêmicos. Gouveia (2009) reporta à atividades como higiene, boas práticas alimentares e saúde; mesmo que não sejam parte do currículo regular das escolas, são práticas exigidas dos educadores. A autora acrescenta que os(as) professores(as) precisam lidar com necessidades afetivas de alguns estudantes; “neste aspecto, misturam-se as funções de professor e amigo ou pai/mãe, tamanha pode ser a carência de alguns dos jovens cujos pais precisam dar conta das demandas de trabalho e aperfeiçoamento profissional requeridos na contemporaneidade” (p. 33). Evidencia-se a escola como um espaço que cumpre sua função formadora convencional e preparação ou suporte afetivo e social. Note o reconhecimento da dimensão social subjetiva atrelada à escola, pois promove apoio social e afetivo as crianças, aos adolescentes e aos jovens.

Gouveia (2009) argumenta que os jovens que apresentam um maior grau de pertença à escola tendem a apresentar boas relações com os profissionais que atuam na escola e seus pares. Por outro lado, alguns não compartilham este sentimento de pertença, não acreditando que o seu sucesso acadêmico terá impacto em seu futuro. Consequentemente, estes sentimentos e atitudes resultam em insatisfação com a escola, o gradual afastamento das atividades escolares e, em alguns casos, comportamentos desajustados, atitudes negativas em

relação à escola, aos professores e aos demais estudantes. A autora salienta que, nos dias de hoje, a escola passa a atrair, ainda mais, a atenção de pais, educadores e estudiosos de diversas áreas, como Pedagogia, Sociologia, Psicologia Escolar e Psicologia Social. Ao passo que, nesse contexto, considera-se o desempenho acadêmico e a concepção de engajamento escolar, além dos problemas destacados no âmbito da educação, especificamente, no ensino fundamental. Pois bem, o jardim não se constitui apenas de flores, também de espinhos.

Gouveia (2009) aborda os desafios da escola, pois como uma organização ou sistema social complexo, a escola enfrenta problemas de diversas naturezas, por exemplo, econômicos, administrativos, educacionais, dentre outros. Superar todos os problemas é praticamente impossível. A autora destaca a pergunta chave: “como é possível um sistema complexo, definido a partir de múltiplas variáveis e suas combinações infindáveis, ser plenamente resolvido?” (p. 36). Mesmo assim, os desafios que as escolas têm de enfrentar, de longe para serem perfeitas, mas para garantir as condições essenciais e alcançar a máxima de toda escola: educar, dar formação acadêmica, formação moral e cívica; atualmente, privilegia-se um sentido de cidadania plena, de respeito ao outro e participação social e política, tal como estabelecem os documentos e programas educacionais que foram propostos pelo Governo brasileiro (FONSÊCA, 2008; GOUVEIA, 2009).

Aqui é oportuno e necessário retomar o que foi tratado na Introdução. Nos anos iniciais do ensino fundamental as médias das proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática são, respectivamente, 167,9 e 183,1. Esta avaliação conta com um sistema de normatização que permite interpretar o escore numérico. De acordo com a normatização que varia do Nível 0 até 9, o escore de proficiência de Língua Portuguesa de 167,9 se enquadra no Nível 2 (150 a 175), enquanto que o sistema de normatização para o escore de proficiência de Matemática varia do Nível 0 até 12, sendo o escore de 183,1 enquadrado no Nível 3 (175 a 200). Mais uma vez, a situação da educação no município de Maceió-AL é bastante precária, em termos de desempenho acadêmico.

Apesar do desafio da educação não ter mudado é possível medir o desempenho acadêmico dos estudantes, e compreender os antecedentes e consequentes da razão do baixo engajamento dos estudantes com os estudos, a repetência, a evasão escolar e o fracasso escolar. O propósito é de entender como maximizar o aprendizado na escola, o desempenho acadêmico. Os sistemas de avaliação referentes ao desempenho acadêmico tornam públicas as informações concernentes à efetividade das escolas tendo em conta normas que permitem comparações em relação a critérios. Tem-se uma ampla gama de indicadores oficiais, no tocante a domínios psicossociais e acadêmicos. Como afirma Gouveia (2009), tais aspectos

podem não ser suficientes para promover o desempenho acadêmico adequado. Mas, pode possibilitar a compreensão do desempenho acadêmico sob à luz do marco teórico apresentado na Introdução.

2.2 Desempenho Acadêmico

Cada ciência, na tentativa de contribuir com a educação e assim tentar a ela se aplicar, deve se deter a sua área específica de conhecimento sem deixar de perceber a especificidade da situação educativa, como observa Goulart (2007). A temática do desempenho acadêmico se insere como uma problemática educacional cuja solução perpassa pelo crivo da ciência psicológica, delimitando-o como um campo importante de estudos e pesquisas dessa área.

Os dados de dificuldade escolar são significativos: em média no Brasil, de 30% até 40% da população que frequenta as primeiras séries escolares apresentam algum tipo de dificuldade (CIASCA, 2003). De acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), as dificuldades para aprender podem atingir até 50% das crianças nos primeiros seis anos de escolaridade. Essas taxas revelam um número muito elevado de alunos que possuem algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem, apresentando-se como um grave problema para os educadores. No Brasil, a dificuldade de aprendizagem é uma das principais causas de encaminhamento de crianças para atendimento, avaliação neurológica e psicológica em ambulatório do Sistema Único de Saúde (SUS) (FONSÊCA, 2008).

Ao se falar sobre desempenho acadêmico, inevitavelmente se remete à aprendizagem. Ela está no cerne e centro de nossa vida e, portanto, de tudo o que a compõe, além de ser responsável pelo sucesso e pelo fracasso, pelas escolhas e intenções. Está na base do que é útil ou infrutífero, e a maior parte do que rege nossas ações é aprendido. Sendo a aprendizagem um processo natural no curso da vida e do desenvolvimento individual, caracteriza-se, contudo, como ação conjunta do indivíduo com seu meio externo (FORMIGA, 2004).

A adequada concretização da aprendizagem tem sido o foco de interesse da Psicologia da Educação, com linhas diversas de estudo em seu enfoque investigativo. Segundo Paín (1992), o processo de aprendizagem inclui uma dimensão biológica que se insere no marco da epistemologia genética, uma dimensão cognitiva e outra social, além da existência de condições internas e externas que se articulam para a operacionalização da aprendizagem. As condições externas estão situadas no campo dos estímulos e as internas localizadas no indivíduo.

A aprendizagem ocorre através da integração de diversas funções do sistema nervoso, produzindo adaptação ao meio (FONSECA, 2008). Para que ocorra o processamento das informações, é necessária a integração de habilidades diversas como: cognitivas, atencionais, mnésicas, linguísticas, além do desenvolvimento emocional e comportamental. O componente cognitivo é percebido pelo autor acima citado, dentre outros, como principal preditor de capacidade de aprendizagem, uma vez que o cerne desse processo está na possibilidade de poder representar mentalmente os aspectos do mundo a fim de operar sobre eles. Assim, a aprendizagem se caracteriza como um processo contínuo que envolve o ambiente, as emoções, os valores, e o constante aprimoramento (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

O desempenho acadêmico era considerado como resultado apenas da capacidade intelectual do aluno. Essa tendência anterior foi em grande parte influenciada pelos estudos sobre inteligência realizados por Alfred Binet, Theodore Simon e Lewis Terman, no final do século XIX e início do século XX, com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem. De acordo com Castro (2007), atualmente é consensual a forte influência de fatores emocionais, motivacionais e metacognitivos no rendimento acadêmico. A interferência emocional negativa para a aprendizagem geralmente ocorre como consequência secundária de fatores ambientais, gerando desmotivação, baixa autoestima e desinteresse. Guterman (2003) ressalta a importância da metacognição para a aprendizagem quando afirma que somente através do conhecimento acerca do próprio processo de aprender é que o estudante consegue identificar quando não compreende uma nova informação. Com isso, o sucesso na aprendizagem depende de habilidades cognitivas e de oportunidades adequadas.

Segundo Fonseca (2008), as variáveis que predizem o desempenho acadêmico são de natureza psicológica e social, de ordem interna ou externa, sendo as internas, por exemplo, as crenças, valores, bem-estar subjetivo e a autoestima; e as externas, os estilos parentais e o nível educacional familiar, as expectativas dos professores, estrutura física da escola e educacional do país. Entre os fatores determinantes do desempenho escolar, Formiga (2004) destaca como mais importantes as características da escola, da família e do aluno. Como características do aluno, destacam-se: a motivação, a autoestima, as habilidades sociais, as possíveis deficiências nutricionais, entre outros fatores.

Os alunos com bom desempenho acadêmico são geralmente possuidores de boa saúde e tendem a ter sucesso em todas as áreas da vida, tanto acadêmica quanto social, afetiva ou familiar, apresentando percepções positivas sobre si mesmo e de suas competências sociais (STEVANATO et al., 2003). De acordo com Medeiros et al. (2000), uma criança que

apresenta bons índices de desempenho acadêmico possui elevado senso de autoeficácia, pois as experiências de sucesso desenvolvem nos estudantes crenças positivas de serem autoeficientes, como também, contribui para o aumento da autoestima, levando ao êxito sucessivo e constante nas atividades escolares.

Crianças que constantemente apresentam baixo desempenho acadêmico situam-se entre as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, uma vez que o fracasso escolar leva geralmente a reprovação, que por sua vez pode vir a acarretar em abandono escolar devido à sucessiva frustração em decorrência da criança ou o adolescente não conseguir a aprovação desejada. Não frequentar a escola propicia ao jovem, em razão de sua ociosidade e dos prejuízos em sua autoestima, uma maior suscetibilidade e exposição a riscos, como uso de drogas, além da dificuldade de inserção no mercado de trabalho, e baixa motivação para os estudos.

O fracasso escolar desencadeado pelo baixo desempenho acadêmico se caracteriza como um objeto complexo (FONSÊCA, 2008). O fenômeno do fracasso escolar é influenciado por uma diversidade de fatores tanto de natureza individual como institucional (familiar e escolar) e social. Entre os fatores individuais estão: a herança genética, a capacidade cognitiva para aprender, os conhecimentos adquiridos em anos escolares anteriores, a autoestima, a motivação para estudar, a participação nas atividades acadêmicas e a percepção sobre os estilos parentais e a escola.

Como fator institucional – familiar – que ocasiona o fracasso escolar, revela Marchesi e Gil (2004), situam-se as práticas familiares e estilos parentais, o nível socioeconômico e cultural dos pais, e a expectativa deles em relação aos filhos. O fator institucional – escolar – abrange os recursos financeiros, organização, estrutura e funcionamento escolar, duração das atividades escolares, currículos, motivação dos professores e prática pedagógica. E, finalmente, como variáveis sociais situam-se as transformações sociais e a ausência do poder público na gestão escolar.

Diversas variáveis estão associadas ao desempenho escolar, seja como fator que o favorece ou o prejudica. Variáveis psicológicas ou internas ao indivíduo como os valores, as atitudes e o engajamento escolar foram eleitas como variáveis preditoras, primeiramente pela importância desses construtos para compreensão do desempenho acadêmico, uma vez que as próprias variáveis sociais se cristalizam em mediadores psicológicos individuais; segundo por serem aspectos passíveis de modificação e desenvolvimento pelo próprio indivíduo, não dependendo apenas de influência familiares ou institucionais.

A escolha das variáveis valores e atitudes para a relação com os construtos engajamento escolar e o desempenho acadêmico se baseia no modelo explicativo de Homer e Khale (1988), os quais afirma serem os valores e atitudes variáveis psicológicas determinantes do comportamento. O construto ambiente de leitura se insere como variável de condição externa ao aluno por fazer parte de seu ambiente familiar. Acrescenta-se esta variável, uma vez que é conhecida a influência do meio em que a criança ou o adolescente esta inserido, os hábitos e incentivos vivenciados ou não, e sua influência na importância atribuída à vida acadêmica, transmitidos em especial pelos pais e ou responsáveis, pessoas mais próximas e de prestígio. É uma variável correlacionada ao desempenho acadêmico no presente estudo, sendo de ordem externa ao indivíduo, que revela o nível educacional dos pais, seus incentivos, participação e condição quanto ao oferecimento de hábitos de leitura e escrita próprios e de seus dependentes. Decerto, a família desempenha um papel fundamental no processo de socialização infantil, seja quanto à aquisição de hábitos, por exemplo, o de leitura, foco deste estudo, ou à autonomia e à responsabilidade, bem como no processo de transmissão de valores (FALCKE; ROSA; STEIGLEDER, 2012).

O desempenho acadêmico se mostra um construto de importante influência para gerar bem-estar e saúde mental, dado que intensifica a relevância de estudá-lo. A realização de pesquisas sobre o construto na área da psicologia se mostra necessária para que se conheça em maior profundidade os antecedentes e consequentes do desempenho acadêmico. Ao se estudar sobre a temática do desempenho acadêmico, o construto é encontrado com termos diversos, como rendimento escolar e rendimento acadêmico, que representam o mesmo objeto de estudo, no entanto, a partir de perspectivas teóricas diversas.

Ao utilizar-se os buscadores Google acadêmico, IndexPsi e Scielo não foram encontrados estudos que relacionassem ao mesmo tempo os valores, atitudes e o desempenho acadêmico, também não especificamente apenas as atitudes frente à escola e o desempenho acadêmico, nem tampouco unindo valores e atitudes ao ambiente de leitura e o engajamento escolar. Valores humanos e engajamento escolar são mais facilmente correlacionados ao tema do desempenho acadêmico. É comum a presença de pesquisas que relacionam o desempenho acadêmico, ou apenas o desempenho em uma matéria específica, às seguintes variáveis: autoeficácia, autorregulação, autoconceito, habilidades e competências sociais, problemas de comportamento, práticas e envolvimento parental. Algumas delas e seus resultados são descritas a seguir.

A pesquisa de Sapienza, Aznar-Farias e Silvares (2009) aborda o tema da competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento

acadêmico. Os resultados do estudo apontam que os adolescentes com alto rendimento são percebidos pelos pais como socialmente competentes e são criados com mais práticas educativas parentais positivas. Estudo realizado por Cia, Pamplin e Williams (2008) avaliou o impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares, o qual concluiu que quanto maior a comunicação paterna e participação nas atividades de lazer, escolares e culturais, melhor é o desempenho acadêmico destes. O envolvimento dos pais também foi analisado na pesquisa de Soares, Souza e Marinho (2004) que investigou como fator de influência a atitude dos pais no desempenho acadêmico dos filhos. As atitudes envolviam o encorajamento verbal e o reforço direto que supõe suporte e monitoramento das atividades diárias e do progresso escolar, ou seja, refletem o incentivo ao desenvolvimento de comportamentos facilitadores da aprendizagem, e a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos.

Os aspectos afetivos foram relacionados ao desempenho acadêmico no estudo de Jacob et al. (1999). O grupo com baixo rendimento acadêmico apresentou sentimentos de fracasso e uma autoimagem depreciativa, enquanto que o grupo com alto rendimento utilizou melhor os recursos intelectuais e afetivos, associados a elevado nível de exigência.

2.3 Medida do Desempenho Acadêmico

Esse construto se traduz em uma consequência comportamental, sendo o resultado de um conjunto de comportamentos e não como um comportamento em si mesmo. Como afirma Moutinho e Roazzi (2010), comportamento e consequência são distintos e por isso requerem investigações distintas. Porém, apesar do desempenho acadêmico poder ser considerado uma categoria comportamental, ele é medido por um critério único, que são os critérios ordinais e classificatórios, representados por letras, nomes ou mais comumente em nossa realidade, as notas avaliativas, as quais podem ser facilmente mensuradas e categorizadas como boas, médias, altas, muito altas ou muito baixas.

A Psicometria, apregoando a objetividade da medida psicológica e supervalorizando a estatística aplicada às ciências humanas, abriu espaço no âmbito da escola, para as medidas educacionais (GOULART, 2007). As notas de avaliação nacionais são resultado de construções sociais. Medem o conhecimento do código (ortografia, gramática, vocabulário, conjugação), leitura e compreensão e produção de texto em português, e em matemática

verificam habilidades em exercícios geométricos, medidas, exercícios numéricos, e resolução de problemas com dados numéricos. Com isso, como medida do desempenho acadêmico será realizado um levantamento das notas de português e matemática, em uma escala de zero a dez pontos, segundo normas para a aferição do desempenho acadêmico (ANASTASI; URBINA, 2000), a fim de se fazer correlação com os outros construtos associados (engajamento escolar, valores, atitudes e ambiente de leitura).

3 ENGAJAMENTO ESCOLAR

O termo engajamento foi inicialmente estudado em Psicologia na área laboral em um movimento de adeptos da tendência da psicologia positiva, movimento que cresceu exponencialmente impulsionado por Martin Seligman (2000), quando na presidência da American Psychology Association, com o objetivo de estudar as emoções, o caráter e as instituições positivamente, investigou os aspectos saudáveis, as potencialidades e virtudes humanas, propondo mudanças em oposição à ênfase da psicologia tradicional nos aspectos psicopatológicos.

O termo foi utilizado em contraponto à síndrome de *bournot*, termo que define sintomas de *stress* em trabalhadores, sendo utilizado nas áreas de conhecimento que estudam aspectos inerentes ao trabalho, como na Administração e na Psicologia Organizacional, tendo sido aplicado inicialmente em relação aos sintomas psicopatológicos apresentados pelos profissionais que atuam em serviços humanos (cuidados de saúde, educação e trabalho social), e posteriormente estendidos a todos os grupos profissionais e profissões (SHAUFELI et al., 2002b).

O engajamento é descrito como a intensidade comportamental e a qualidade emocional do envolvimento ativo da pessoa durante uma tarefa (REEVE et al., 2004). Nesta dissertação, o engajamento é visto como um estado positivo de funcionamento humano (SCHAUFELI; BAKKER; SALANOVA, 2006). Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) apresentam três tipos de engajamento: o engajamento comportamental, o engajamento emocional e o engajamento cognitivo. No estudo de Borges, Júlio e Coelho (2005), que pretendeu investigar os efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre os três tipos de engajamento, o engajamento comportamental foi relacionado à participação e ao envolvimento na realização das atividades de sala de aula, enquanto que o engajamento emocional referiu-se às reações positivas e negativas frente às questões escolares. Já o engajamento cognitivo define-se como esforço persistente para aprender e dominar os conteúdos escolares.

Ainda como resultado da pesquisa dos autores citados anteriormente, há evidências para os efeitos benéficos do engajamento cognitivo sobre a aprendizagem, porém, não há evidências para o efeito do engajamento comportamental. O ambiente de aprendizagem que foi desenhado no estudo teve características que conseguiram induzir o engajamento comportamental, mas não o cognitivo.

A teoria da autodeterminação é utilizada para embasar teoricamente o construto, assim como realizado na pesquisa de Gouveia (2009) e nos estudos de Guimarães e Bouchovitch (2004). O quanto o indivíduo é autodeterminado exercerá um efeito substancial na sua maneira de sentir, pensar e agir, como afirma Ryan e Connell (1989). A teoria da autodeterminação tem se desenvolvido consideravelmente, uma vez que, vem sendo constantemente testada, como afirma Gouveia (ibid.).

A teoria descreve um contínuo motivacional de determinação que varia desde a falta de motivação, passa pelos vários tipos de motivação extrínseca, e, finalmente, chega até a motivação intrínseca em que há um envolvimento pessoal na realização da atividade com interesse e prazer (REEVE, 2006). As pessoas com orientação motivacional extrínseca agem a partir de motivos criados pelo ambiente, ou seja, sua motivação provém dos incentivos e consequências externas, onde algo é realizado para se obter um ganho ou oportunidade (dinheiro, prestígio), como também, para evitar uma perda.

Entretanto, nas pessoas motivadas intrinsecamente, a energia que direciona seu comportamento surge de necessidades psicológicas de competência e autonomia e da satisfação obtida pela concretização de uma atividade específica. Há, nesse caso, segundo Reeve (2006), uma propensão inata da pessoa em se comprometer com seus próprios interesses, o que fornece uma capacidade maior em lidar com desafios, criando uma motivação que leva ao crescimento.

Em um estudo de Ryan e Connell (1989), com crianças em idade escolar, perguntou-se porque as crianças fazem seu dever de casa e tentam ter um bom desempenho nos estudos, a fim de verificar as motivações de seu comportamento na escola. As crianças que forneciam respostas que expressavam maior motivação intrínseca (“faço porque é importante para mim, porque gosto e é divertido”), ao invés de respostas com maior regulação externa (“porque é a regra, devo fazer, e me sentiria culpado se não fizesse”) e, portanto, com maior grau de autodeterminação, eram as que despendiam maior esforço na realização das atividades escolares, e conseqüentemente tinham um melhor desempenho.

A definição de engajamento elaborada por Moore, Husman e Browlee (2003) justifica adequadamente os resultados da pesquisa acima mencionada, relacionando o engajamento com um maior nível de motivação intrínseca. Conceitua o engajamento como um estado psicológico de investimento, interesse e atração que a pessoa apresenta diante de qualquer atividade, definida como trabalho significativo. Apresenta o aprendiz engajado como focado e profundamente envolvido com a aprendizagem, sendo assim, ativo e seu próprio construtor. Para isso, mantém relação com os pares, professores e comunidade, como oportunidade para

obter apoio. Busca oportunidades para aprender mais e profundamente, persistindo face às dificuldades. Tem prazer com seu sucesso, não sendo necessariamente motivado por aprovação social ou conceitos de rendimento.

Além de promover persistência, criatividade e bem-estar, a motivação intrínseca favorece e melhora a compreensão conceitual durante situações de aprendizagem. O aprendiz apresenta maior flexibilidade na maneira de pensar, atuando menos rigidamente e mais ativamente ao processar informações. Aprende de modo mais conceitual ao invés de decorar, pois o foco não se encontra na necessidade de apenas acertar as respostas. Desse modo o aluno motivado intrinsecamente será mais autodeterminado, o que contribuirá para seu engajamento escolar e por sua vez também para um melhor desempenho acadêmico.

Entretanto, a maioria das motivações para as ações do dia a dia advêm de motivações externas que, de acordo com a Teoria da Avaliação Cognitiva, são sempre tentativas de influenciar e controlar o comportamento alheio. Os motivadores externos apresentam também um aspecto informativo (DECI; RYAN, 1985). Como afirma os autores, tanto o aspecto controlador quanto o aspecto informativo dos eventos externos afetam as necessidades psicológicas de autonomia e de competência que, segundo a teoria, as pessoas possuem.

O primeiro aspecto, de controle, afeta negativamente a necessidade de autonomia, assim como o segundo aspecto, o informativo, afeta positivamente a necessidade de competência. Vale salientar que o público alvo eleito para esta pesquisa são jovens em fase final da infância e início da adolescência, e, portanto, se encontram em uma fase de desenvolvimento caracterizada por possuírem desejo crescente de autonomia. Dessa forma, o uso de métodos de motivação como incentivo, reforços negativos, positivos e punições devem respeitar as suas necessidades atuais de desenvolvimento.

Sendo assim, é importante estimular o desenvolvimento de atitudes de maior autodeterminação nos estudantes como cita Deci et al. (1991), proporcionando mais possibilidades de escolha com responsabilidade pessoal e iniciativa própria, o que eleva a autoestima e se caracterizam como condições essenciais para um melhor rendimento acadêmico.

A motivação e o engajamento são processos psicológicos distintos, apesar de estarem diretamente relacionados. A presença de motivação no indivíduo está diretamente relacionada a uma conduta de maior engajamento. Os valores influem na motivação e no engajamento das tarefas e atividades a serem realizadas e conseqüentemente nas atitudes individuais que levam ou não a concretização das mesmas. As atitudes positivas frente à escola representam um sinal

de maior engajamento quanto às atividades escolares. E por sua vez, um aluno engajado nas atividades escolares terá maior possibilidade de obter bom desempenho acadêmico.

3.1 Definição e Estudos sobre o Engajamento Escolar

Poucas pesquisas são encontradas sobre o tema do engajamento escolar no nosso país, a maioria delas vem sendo realizada nos Estados Unidos. Em consulta ao buscador Google acadêmico, em estudos no Brasil, foram encontradas apenas onze citações de pesquisas que utilizavam o termo **engajamento** em seu título, se tratando, porém, de estudos referentes às diversas áreas do conhecimento, como Educação, Psicologia e Sociologia.

Especificamente, com o termo **engajamento escolar** nenhum resultado foi encontrado, apesar de se ter o conhecimento da tese de doutorado de Gouveia (2009) sobre engajamento escolar e depressão. Ao se buscar *school engagement*, denominação original do termo na língua inglesa, já havia na quinta página do buscador Google school o registro de mais de trinta estudos utilizando o tema.

Somente na década 1990, surgem as primeiras utilizações do termo engajamento escolar, sendo objeto de estudo bastante recente, em especial, no Brasil como já citado. O engajamento escolar começou a ser estudado com denominações diversas como **apego**, **integração** e **compromisso**. Somente nos últimos dez anos, o construto passou a ser mais amplamente difundido (GOUVEIA, 2009), e as primeiras conceituações sobre o termo foram descritas no estudo de Jimerson et al. (2003).

Existe pouco consenso quanto ao conceito de engajamento escolar. O termo possui também diversos elementos associados, e muitas denominações foram utilizadas nos estudos sobre o tema, como: envolvimento escolar, engajamento estudantil, engajamento, apego escolar, integração escolar, compromisso estudantil, pertencimento escolar, engajamento na escola e integração estudante-escola.

As teorias relacionadas ao engajamento escolar surgiram como resposta para tentar solucionar o problema da evasão escolar. De acordo com Rumberguer (1987), o abandono escolar é um longo processo de apatia e retirada do aluno, precedida por indicadores comportamentais relacionados às atividades escolares. Verifica-se através de dados estatísticos sobre o abandono escolar, que quanto maior a idade dos alunos menor o engajamento nas atividades escolares, o que supostamente levaria ao aumento na evasão escolar. O envolvimento do aluno na escola torna-se parte integrante das ações que visam

prevenir o abandono escolar. Há evidências de dados de pesquisa que comprova a forte correlação entre a frequência escolar, o bom desempenho acadêmico precoce e as taxas de conclusão escolar (SINCLAIR et al., 2003).

Vários autores versam sobre o **engajamento escolar**, como um conceito relacionado às práticas escolares que visam proporcionar um maior envolvimento do estudante. A esse exemplo, em 2003 na edição especial da revista Californiana - *The California School Psychologist*, foram apresentados vários artigos sobre o tema do engajamento enfatizando o trabalho do psicólogo escolar, no sentido de propiciar o envolvimento da escola como modo de auxiliar o sucesso acadêmico do aluno e conseqüentemente da instituição.

Adota-se neste projeto de pesquisa um conceito que apresenta uma concepção multidimensional do construto, a saber: “Engajamento escolar compreende um estado mental positivo, de plenitude, e relacionado com o trabalho, que é caracterizado pelo vigor, a dedicação e a absorção” (SHAUFELI et. al, 2002a, p. 465). Além do aspecto multidimensional, a definição enfatiza o indivíduo em seus aspectos afetivo e cognitivo, podendo ser direcionado a diversos contextos, dentre eles, o trabalho e a escola. Acrescenta que o engajamento se refere a um estado afetivo-cognitivo mais persistente e prevacente que não é focado em algum objeto, evento, indivíduo ou comportamento particular.

É consensual a natureza multidimensional do engajamento escolar (AVENILLA, 2003; NORRIS; PIGNAL; LIPPS, 2003; SCHAUFELI et al., 2002b). Descreve-se a seguir as definições das três dimensões do engajamento escolar: **vigor**, **dedicação** e **absorção**. O atributo **vigor** corresponde à capacidade e a vontade de despender grande esforço na realização de uma atividade. As pessoas que apresentam altas pontuações nessa dimensão do engajamento atuam com altos níveis de energia e resistência mental, mesmo na presença de dificuldades. A **dedicação** implica em envolvimento e forte identificação com o trabalho desenvolvido, que se dá através do significado atribuído ao mesmo, levando a um sentimento de orgulho, entusiasmo, inspiração e interesse na sua realização. E a **absorção** é expressa por alta concentração e imersão na atividade gerando uma sensação de total conexão, desfrute e prazer, como se o indivíduo fosse absorvido pelo trabalho, proporcionando uma percepção de que o tempo passa depressa. Há uma dificuldade para se desligar do que está fazendo, revelando forte motivação intrínseca. De acordo com Shaufeli et al. (2002b), a dimensão **absorção** se aproxima do que tem sido chamado de fluxo, um estado de experiência que se caracteriza pela atenção focalizada, a concentração sem esforço e pela perda da autoconsciência.

O engajamento não é conceituado apenas como um atributo do aluno, mas sim, como sendo um estado que é altamente influenciado por fatores contextuais, tais como as políticas e práticas da escola, e interações familiares ou com colegas como bem afirma Sinclair et al. (2003). Segundo Finn e Rock (1997), há um consenso de que o engajamento responde às mudanças do ambiente e surge da interação do sujeito com o contexto. Com isso, acredita-se haver correlação do engajamento escolar com o ambiente de leitura do aluno, construído este representado pelos hábitos de leitura dos pais, ambiente estimulante quanto à leitura, e incentivo dos pais para a aquisição dessa prática pelos filhos.

A Teoria da Avaliação Cognitiva se insere neste contexto como base teórica que fundamenta o construto analisado. Descreve os indivíduos como possuidores de uma necessidade inata para se sentirem competentes e autodeterminados em relação ao seu ambiente, incluindo o escolar. Esta necessidade proporciona a construção e manutenção do engajamento escolar (DECI, 1975, 1980).

No estudo de Wong (2000), foi constatada correlação positiva de orientação à autonomia com eficiência cognitiva e competência percebida. Os alunos mais autônomos eram também os mais concentrados, tinham mais controle, acreditavam na própria competência e viam as dificuldades como desafios. Nesse sentido, percebe-se a relação desse construto com os fundamentos da teoria das necessidades de Abraham Maslow (1943) e os valores humanos, uma vez que os valores representam metacognitivamente as necessidades a serem satisfeitas, especificamente, as subfunções normativa, realização e suprapessoal estariam mais diretamente associados ao bom desempenho acadêmico (GOUVEIA et al., 2010).

Desse modo, na perspectiva da teoria da autodeterminação o engajamento escolar é percebido como característica individual e destacado o caráter positivo e funcional do construto para promover o ajuste ao meio sócio-educacional. Gouveia (2009) aponta que, à medida que o estudante percebe que o contexto de sala de aula permite satisfazer suas necessidades de pertencimento, autonomia e competência, ele se sentirá engajado na escola. Com essa afirmação, a autora revela como as necessidades individuais de pertencimento, autonomia e competência, se traduzem em mediadores entre os fatores contextuais, individuais e o engajamento. A presença mais ou menos intensa dessas necessidades está diretamente articulada aos valores e atitudes que os estudantes possuem, corroborando com a hipótese deste estudo.

Em estudo de Wilmar et al. (2002a) sobre Burnout e engajamento em estudantes universitários, o atributo **vigor** foi correlacionado positivamente com o desempenho

acadêmico. Gouveia (2009) sugere em seu estudo ao avaliar a influência da depressão no engajamento escolar de crianças e adolescentes, a demanda de se avaliar o impacto que o engajamento escolar possa ter em relação às variáveis centrais no contexto educacional, como o rendimento acadêmico dos estudantes, o que será realizado neste estudo, utilizando-se a denominação desempenho acadêmico.

O instrumento de medida eleito para as investigações desta pesquisa é a Escala de Engajamento Escolar (EEE), construída por Salanova et. al (2000), e, posteriormente, adaptada ao contexto educacional por Schaufeli et al. (2002a). Os dados detalhados de composição da escala e as informações quanto à adequação psicométrica da medida serão apresentados no tópico instrumentos, mais adiante.

4 ATITUDE FRENTE À ESCOLA

O termo atitude foi utilizado inicialmente na literatura psicológica por Thomaz e Znaniecki, em 1918. Passado quase cem anos ainda hoje continua a ter uma posição de fundamental importância nos estudos em Psicologia Social, por sua capacidade de predição comportamental, como revela Ajzen e Fishbein (1980), ao afirmar que o comportamento é explicado a nível global pela intenção comportamental, mais elaborado por atitude e norma subjetiva e finalmente por crenças acerca das consequências pessoais e sociais de seu comportamento.

Albarracín, Zanna, Johnson e Kumkale (2005) argumentam que Eagly e Chaiken (1993, 1998) reportam a que pode ser a mais convencional e contemporânea definição de **atitude**; especificamente, uma **atitude** é compreendida como uma tendência psicológica que é expressa por meio da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade (EAGLY; CHAIKEN, 1998, p. 269). Depreende-se, que as **atitudes** são descritas como reveladoras de intenção comportamental positiva ou negativa frente às **atividades escolares**.

Atualmente, a vasta literatura das atitudes em Psicologia Social e sua importância como variável preditora de comportamento, como também a construção de instrumentos de medida para esta variável, tem motivado e contribuído para a realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, as quais constroem escalas de atitudes adaptadas ao seu objeto de investigação e relacionam o construto a uma diversidade de temas.

4.1 Teoria da Ação Planejada

Fishbein utiliza pela primeira vez o nome Teoria da Ação Racional, em 1980. Com a revisão e ampliação desta teoria, surge a Teoria da Ação Planejada (AJZEN, 1985; AJZEN; FISHBEIN, 1980; FISHBEIN; AJZEN 1975). A teoria oferece um enfoque sistemático para o entendimento do comportamento volitivo. Segundo esta teoria, as pessoas agem, na maior parte dos casos, de modo racional e voluntário, utilizando as informações disponíveis, processadas implícita ou explicitamente como insumo para as decisões comportamentais (DELA COLETA, 2004).

De acordo com Ajzen e Fishbein (2005) e a Teoria da Ação Planejada (TAP), a relação entre atitude e comportamento não é direta, as atitudes afetariam o comportamento de modo indireto, por meio do fator intenção comportamental. A intenção comportamental indica a probabilidade subjetiva de a pessoa desempenhar um comportamento. No entanto, para estes autores, o melhor preditor de um comportamento é a intenção de realizá-lo. Para eles, embora não haja uma correlação perfeita, na maioria dos casos, com exceção da influência de fatores situacionais, a pessoa se comporta de acordo com a sua intenção.

A intenção comportamental, segundo a teoria, sofre a influência de dois fatores que se constituem em determinantes básicos, são eles: o fator pessoal e o fator social. O fator pessoal influencia a intenção através da ponderação individual que se faz das consequências da ação e com isso da favorabilidade ou não de um comportamento. O fator social corresponde à percepção das pressões sociais para que se adote determinado comportamento, o que corresponde ao conceito chamado de norma subjetiva. A relevância de cada um desses fatores determinantes da intenção comportamental irá variar a depender da pessoa e do tipo de comportamento a ser adotado. Através da identificação dos determinantes da intenção torna-se possível a teoria transpor o nível da predição de fenômenos.

De um modo geral, as atitudes são capazes de melhor predizer um comportamento quando elas são fortes e consistentes, quando têm relação específica com o comportamento previsto, ao se basear, por exemplo, na experiência direta do indivíduo, além do grau de consciência que a pessoa possui frente às suas atitudes (ATKINSON et al., 2002).

Ao se caracterizarem como fortes e consistentes, elas não apresentam ambivalência entre os componentes afetivos e cognitivos; em relação à especificidade, quanto mais diretamente relacionada ao comportamento em questão, maior o seu poder preditivo. Baseada na aprendizagem pela experiência diretamente vivenciada, a atitude se torna mais consistente, e, finalmente, ter consciência das próprias atitudes gera maior propensão de haver congruência entre a atitude e o comportamento adotado.

É válido salientar que a Teoria da Ação Planejada coloca a atitude em posição de ser forte preditor de comportamentos deliberados, em que o indivíduo age conscientemente e com base em pensamento prévio, ao invés de predizer ações espontâneas. Como afirmam Aronson, Wilson e Akert (2002), as atitudes somente predizem o comportamento espontâneo quando estes são facilmente acessíveis ao indivíduo. A acessibilidade segundo explicação dos autores significa a força da associação entre um objeto e atitude em relação a ele, sendo a acessibilidade alta quando a atitude ocorre sempre que se pensa no objeto, e a acessibilidade

baixa quando a atitude surge com mais lentidão na mente. Atitudes mais acessíveis tendem a prognosticar com maior probabilidade o comportamento espontâneo.

No caso da variável comportamental, o desempenho acadêmico, a qual se pretende prever nesse estudo a partir das atitudes frente à escola, parece situar-se como um tipo de comportamento deliberado, porém que envolve, provavelmente, outros comportamentos mais espontâneos, devido à vivência rotineira das experiências escolares, não passando muitas vezes essas ações pelo crivo da reflexão e do pensamento acerca das atitudes referentes à essa prática diária. Essa afirmação vem a ressaltar a importância de levar os alunos a constantes reflexões sobre suas atitudes e comportamentos correspondentes que colaborem ou não com o êxito acadêmico.

4.2 Atitudes frente à Escola

De acordo com Cheng e Chan (2003), há uma importante relevância das atitudes como construto relevante no que diz respeito à vida acadêmica do aluno, sendo as atitudes positivas um fator de ajustamento escolar. Do mesmo modo, Fonsêca (2008) afirma que as atitudes favoráveis frente à escola podem ser importantes para explicar o ajustamento escolar dos estudantes, e este é um fator decisivo na predição do desempenho acadêmico.

Mas o que configura atitudes positivas frente à escola? Assim como as atitudes possuem três componentes, é possível traduzir essa positividade atitudinal frente às questões escolares nas três dimensões. No nível cognitivo, uma atitude positiva revela crenças no valor da escolaridade e em sua relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional. No nível afetivo, uma atitude positiva envolve perceber a escola como um lugar agradável e gratificante, expressando um sentimento de apego à escola. E, por último, o nível comportamental inclui investir esforço para estudar e se envolver nas atividades escolares participando ativamente.

A escola tem como intenção principal conduzir a formação de atitudes positivas nos alunos relacionadas às atividades acadêmicas, a fim de contribuir para o bom desempenho dos estudantes. Assim, a importância das atitudes é percebida por educadores e psicólogos no processo geral da educação e a presença de atitudes positivas no ambiente escolar dirige para fins produtivos o comportamento das crianças.

A formação das crenças e atitudes nas crianças e adolescentes ocorre em grande parte no contexto escolar, por ser este um agente socializador que fornece uma

fonte de valores, um conjunto de regras para regular comportamentos, um sistema de recompensas para comportamentos socialmente desejáveis e resultados pretendidos. Os valores e as atitudes são construídos na interação com o meio, porém são cristalizados como característica psicológica individual. Assim, as crenças dos alunos são determinantes de seu comportamento, sejam elas baseadas na realidade ou não (MARTINI; BORUCHOVITCH, 1999).

O papel dos professores serve, além de instruir, para a aquisição dos conteúdos escolares, como modelagem de condutas para os estudantes e auxiliam na construção de um senso de propósito de vida. As crianças e adolescentes constroem as bases para suas atitudes perante a sociedade e ao próprio contexto escolar, as quais irão interferir diretamente no processo de aprendizagem e na vida acadêmica atual e futura.

As atitudes constituem um aspecto básico e funcional da motivação e do autoconceito. São subprodutos de tudo que se ensina e, portanto, são frequentemente mais importantes que a aprendizagem fundamental, tanto para o progresso acadêmico do aluno, quanto para a influência exercida em toda sua vida. Elas estão diretamente ligadas à aprendizagem, e uma vez desenvolvidas através da satisfação ou frustração nas experiências de aprendizagem, se estabelecem facilitando ou impedindo novas aprendizagens, tornando-se auto-reforçadoras (MOULY, 1979).

Uma informação importante sobre a relação entre atitudes, aprendizagem e desempenho refere-se à grande influência das atitudes dos professores em relação às atitudes e desempenho dos alunos, assim como dos pais em relação aos seus filhos. A percepção dos pais e professores, no tocante ao desempenho dos jovens, tem sido constatado através de pesquisas como um fator de predição maior do que o autoconceito.

No estudo de construção da *School Attitudes Scale* (CHENG; CHAN, 2003) foi realizada a avaliação das atitudes frente à escola com o desempenho acadêmico percebido. Os alunos fizeram uma autoavaliação do próprio desempenho nas disciplinas inglês, chinês e matemática. Pontuavam em uma escala que variava de 1 a 5, exemplificando: 1(muito abaixo da média), 3 (médio), e 5 (muito acima da média). Houve uma correlação apenas moderada, concluindo os autores da escala, a partir dos resultados, que para ter um bom rendimento na escola não é preciso haver um gosto genuíno pela vida escolar, e que os estudantes com atitudes favoráveis não necessariamente possuem habilidades para se destacar na escola.

Alguns aspectos importantes têm sido observados nas pesquisas quanto ao interesse das crianças pela vida escolar. Um deles é a diminuição da motivação e interesse com o avanço gradativo nas séries escolares. Na China, esse desinteresse gradual foi constatado na

pesquisa de Biggs (1992), assim como no Brasil na pesquisa sobre engajamento escolar de Gouveia (2009), realizada com amostras da cidade de João pessoa e Maceió.

Essa mudança motivacional parece ser causada, como constata Biggs (1992), pela pressão causada pelos exames avaliativos, podendo reduzir o gosto dos estudantes pela escola, reduzindo o valor percebido de alguns aspectos menos acadêmicos da vida escolar. A motivação muda gradualmente de intrínsecas (interesse genuíno no assunto) para extrínsecas, em que o interesse passa a ser orientado ao resultado das provas escolares. Isso ocorre à medida que progridem nas séries escolares.

5 TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS

Nesta dissertação, adota-se a **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos**, proposta por autores como Gouveia (2003) Santos (2008) e Coelho (2009), a qual não deve ser compreendida como oposta às demais existentes, por exemplo: Inglehart, Rokeach e Schwartz¹. Trata-se de uma teoria integradora, parcimoniosa e teoricamente fundamentada. Em resumo, de acordo com os autores desta teoria, os valores humanos podem ser definidos como (1) critérios de orientação que guiam as ações das pessoas e (2) expressam cognitivamente suas necessidades básicas; são princípios-guia desejáveis, que têm o papel de garantir a sobrevivência, manutenção e evolução da sociedade, explicando atitudes e comportamentos das pessoas que a integram (GOUVEIA, 2012).

Admitem-se as seguintes características consensuais para a definição dos valores: “(a) são conceitos ou categorias; (b) sobre estados desejáveis de existência; (c) transcendem situações específicas; (d) assumem diferentes graus de importância; (e) guiam a seleção ou avaliação de comportamentos e eventos; e (f) representam cognitivamente as necessidades humanas” (GOUVEIA et al., 2008, p. 55).

Tendo em vista que o foco principal da teoria funcionalista dos valores compreende as funções deste construto (GOUVEIA, 1998, 2003), seu conceito fundamenta-se, também, a partir desta perspectiva, e, revendo as publicações acerca do tema, Gouveia identificou duas funções consensuais dos valores: (1) guiam as ações humanas (tipo de orientação) e (2) expressam suas necessidades (tipo de motivador). De tal modo, as funções dos valores são definidas como os aspectos psicológicos que os valores cumprem ao guiar comportamentos e representar cognitivamente as necessidades humanas.

As duas dimensões funcionais dos valores formam dois eixos principais na representação espacial da estrutura dos valores, como pode ser visto na descrição esquemática da Figura 1. O eixo horizontal diz respeito à função dos valores para guiar ações humanas, representando a dimensão funcional **tipo de orientação** (valores sociais, centrais ou pessoais), já o eixo vertical corresponde à função dos valores para dar expressão às necessidades humanas, compreendendo a dimensão funcional **tipo de motivador** (valores materialistas ou humanitários). O cruzamento do eixo horizontal e vertical permite a

¹ Cf. Gouveia (2006).

derivação de seis subfunções específicas dos valores: **experimentação, realização, existência, suprapessoal, interacional e normativa**.

Como pode ser identificado na Figura 1, os três tipos de orientação são representados por duas subfunções cada: social (**normativa e interacional**), central (**existência e suprapessoal**) e pessoal (**realização e experimentação**). Ao mesmo tempo, três subfunções representam cada um dos tipos motivadores: materialista (**existência, normativa e realização**) e humanitário (**suprapessoal, interacional e experimentação**). Assim, as subfunções dos valores podem ser mapeadas em um delineamento 3 x 2 (três por dois), com três tipos de orientações (social, central e pessoal) e dois tipos de motivadores (materialista e humanitário), derivando seis quadrantes: social-materialista, central-materialista, pessoal-materialista, social-humanitário, central-humanitário e pessoal-humanitário. As setas que partem do tipo central de orientação (isto é, das subfunções **existência e suprapessoal**) indicam que os valores que a representam são a fonte principal ou a referência dos outros valores (GOUVEIA et al., 2008).

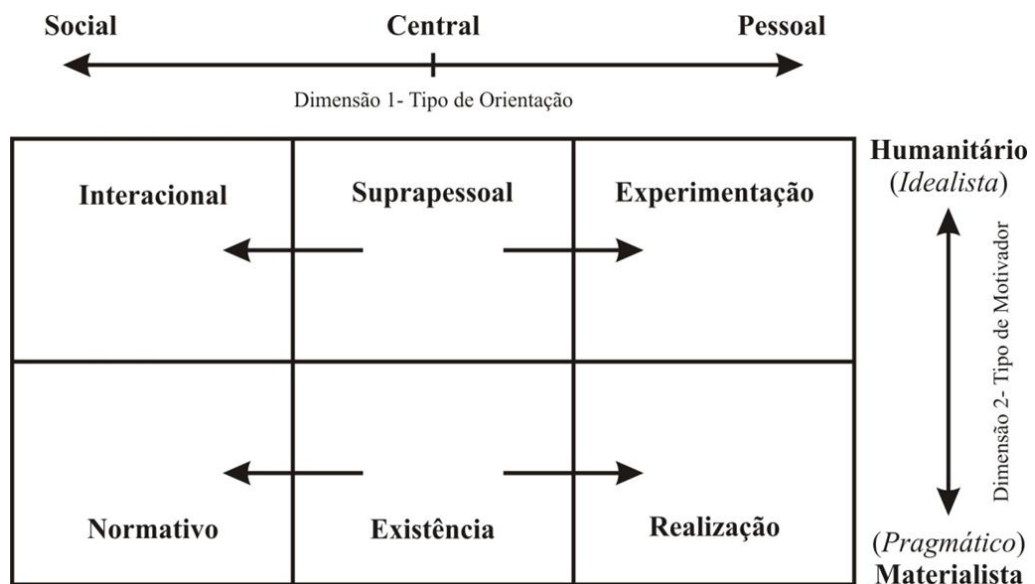


Figura 1. Facetas, dimensões e subfunções dos valores básicos (adaptado de GOUVEIA et al., 2008)

Gouveia et al. (2008) demonstram a congruência entre os valores, ao observarem que as correlações entre as subfunções dos valores são predominantemente positivas, podendo variar entre os indivíduos em termos de força. Apesar dos termos “congruência” e “compatibilidade” serem frequentemente tidos como sinônimos, é preciso fazer algumas

considerações. Congruência refere-se à consistência interna do sistema funcional dos valores, já a compatibilidade sugere a validade discriminante destas subfunções em relação a critérios externos. No modelo, a congruência entre as subfunções dos valores pode ser representada pela figura de um hexágono (Figura 2).

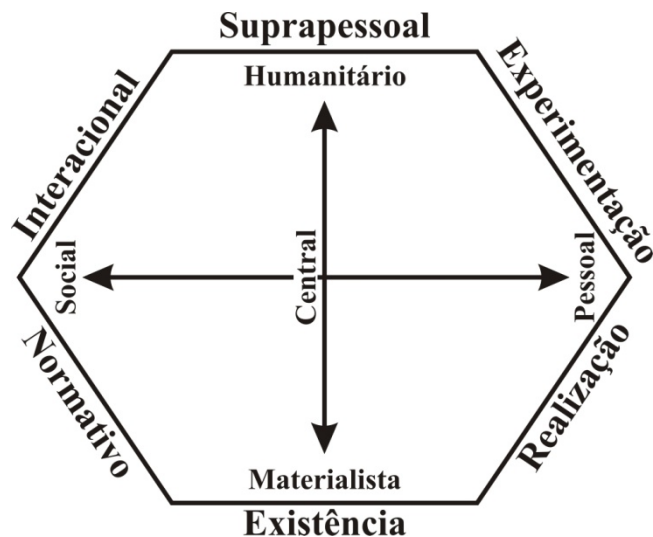


Figura 2. Estrutura da congruência das subfunções dos valores básicos (adaptado de GOUVEIA et al., 2008)

Desse modelo, representado em forma de hexágono, sugerem-se três níveis de congruência: (1) **Congruência baixa**, concentra as subfunções que apresentam diferentes orientações e motivadores; estas se localizam em lados opostos do hexágono. Por exemplo, valores de experimentação e normativos, e valores de realização e interacionais; a baixa congruência deve-se ao princípio-guia relativamente independente destes grupos de valores; (2) **Congruência moderada**, reúne as subfunções com o mesmo motivador, mas com orientações diferentes; corresponde aos pares de subfunções dos valores de realização-normativo e experimentação-interacional, cujas metas são extrínsecas e intrínsecas, respectivamente; e (3) **Congruência alta**, que agrupa os valores com a mesma orientação, mas com motivador diferente; esta corresponde aos pares experimentação-realização e normativo-interacional, situados em lados adjacentes do hexágono.

Gouveia et al. (2008) afirmam que os valores de existência e suprapessoais não foram incluídos na hipótese de congruência por duas razões teóricas. Por um lado, por serem valores centrais, estes apresentam correlações positivas e fortes com todas as outras subfunções; os valores de existência apresentam correlações mais fortes com os de realização e normativos, e

os valores suprapessoais com os de experimentação e interacionais. Por outro lado, a não inclusão destas subfunções está relacionada com firme distinção teórica entre os valores; a diferença principal no sistema de valores ocorre entre os sociais e pessoais, e não entre os materialistas e humanitários, porque aqueles refletem a unidade principal de sobrevivência (indivíduo ou sociedade). Desde 1998, diversos estudos têm corroborado a adequabilidade deste modelo por meio dos parâmetros psicométricos e de sua relação com outros construtos (para mais detalhes, ver GOUVEIA, 2012). A seguir apresenta-se as subfunções.

Experimentação (emoção, prazer e sexualidade): representa a necessidade de excitação ou princípio do prazer. Os valores que integram esta subfunção favorecem a promoção de mudança e inovação na estrutura de organizações sociais. Vale ressaltar que no instrumento utilizado neste estudo, o Questionário de Valores Básicos Infantil (QVB-I) o valor **sexualidade** é substituído pelo valor **estimulação**.

Realização (êxito, poder e prestígio): representa a necessidade de autoestima. As pessoas orientadas por esta subfunção enfatizam realizações materiais, a busca pelo poder e a praticidade em decisões e comportamentos.

Existência (estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência): representa as necessidades fisiológicas mais básicas como comer, beber, sentir-se seguro. Os valores que descrevem essa função expressam condições básicas de sobrevivência biológica e psicológica.

Suprapessoal (beleza, conhecimento e maturidade): os valores descritos nessa subfunção representam as necessidades estéticas, de cognição e de autorrealização. Expressa a necessidade biológica por informação (curiosidade) que conduz a uma melhor compreensão e domínio do mundo físico e social. Promove o desapego a coisas materiais e uma visão mais universalista do mundo. No QVB-I o valor beleza é trocado por artes e o valor maturidade é substituído por igualdade.

Interativa (afetividade, apoio social e convivência): representa as necessidades de pertença, amor e afiliação, tendo como objetivo a manutenção das relações interpessoais. As pessoas guiadas por esses valores se interessam por se sentirem queridas e dão importância aos demais, em especial por aqueles de seu convívio.

Normativa (obediência, religiosidade e tradição): representam também a necessidade de segurança, pois orientam a padrões sociais que assegurem uma vida diária tranquila em ambiente estável. Ao mesmo tempo, funcionam como meio (pré-condições) de satisfazer as demais necessidades. Os valores acima descritos enfatizam a vida social, o comportamento socialmente correto e o respeito aos padrões morais e culturais. Contribuem para aumentar a harmonia na sociedade. Para as crianças, representam a importância de cumprir com os

deveres e as obrigações diárias, além do respeito aos pais e aos mais velhos, conduzindo a conformação em relação à hierarquia social tradicionalmente imposta.

As suposições teóricas principais da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos têm como base: (1) a natureza positiva dos seres humanos; (2) que os valores são princípios guias individuais, funcionando como padrões gerais de orientação para os comportamentos; (3) percebe como central a base motivacional dos valores como representações cognitivas das necessidades humanas; e (4) demonstra o caráter terminal dos valores, ou seja, que mesmo sendo instrumentais ou levando a uma ação, visam a um fim.

5.1 Internalização e Transmissão de Valores

Mouly (1979) afirma que para a criança seu comportamento decorre de um conjunto de valores, organizado em uma hierarquia nítida de intensidade, e é governado por esta. Ainda, segundo o mesmo autor, o observador externo ao tentar prever o comportamento sem compreender o sistema de valores que o governa, pode ser apenas caso e acaso.

Junto à personalidade, os valores se desenvolvem precocemente, sendo as experienciais infantis como importante fator de contribuição para essa formação. De acordo com Rokeach (1973), como afirma Gouveia et al. (2011), os valores se formam nos primeiros dez anos de vida. Entende-se ser viável investigar o mais breve possível os valores na faixa etária final da formação individual, o que justifica junto a outros fatores, que serão citados na metodologia, a escolha da fase em que se encontra o público alvo desse estudo.

Como contribuição do enfoque psicanalítico para a internalização de normas e valores está a prioridade concedida aos processos afetivos em detrimento dos processos cognitivos, a ênfase dada as experiências precoces da infância, e a concepção da orientação para a autoridade como conduta generalizada de tendência à conformidade. Os processos afetivos podem ser percebidos como prioridade para que ocorra o desenvolvimento e a internalização dos valores. Mas uma vez cristalizado, o sistema de valores se torna um processo cognitivo, que para acessá-lo se utiliza da capacidade de metacognição.

A metacognição se caracteriza como a capacidade de pensar a respeito do próprio pensamento, sendo capaz de perceber e refletir sobre seu modo de raciocinar e as possíveis implicações deste processo, o que se traduz resumidamente como o conhecimento que a pessoa tem dos próprios processos cognitivos. Com a metacognição é possível empregar os processos cognitivos para pensar a respeito deles mesmos e com isso controlar as atividades

cognitivas, e o conhecimento sobre nossos processos cognitivos pode servir como um guia para estabelecer possibilidades e selecionar estratégias que aprimorem o desempenho cognitivo pessoal futuro (MATLIN, 2004)

A perspectiva de desenvolvimento dos valores com foco no aspecto afetivo tem sua centralidade na teoria piagetiana. Entretanto, há uma forma de abordar a internalização dos valores, baseada no processamento da informação. Nessa perspectiva, é considerado que a identificação afetiva não é suficiente para explicar o desenvolvimento dos valores e da conformidade com as demandas parentais, enfatizando os aspectos cognitivos-perceptivos, acompanhados de uma concepção multidimensional das atitudes (MOLCEPERES; LLINARES; MUSITU, 2006)

Dois processos cognitivos são destacados: o primeiro é sobre a percepção real dos valores parentais, já que diversas pesquisas têm concluído que os valores dos filhos não se parecem com os dos pais, mas se parecem com os valores que eles acreditam que os pais possuem. O segundo processo é a aceitabilidade baseada em juízo prévio sobre sua legitimidade. A família é a estrutura onde a criança faz o primeiro contato com a sua cultura e com isso inicia-se a internalização de seu sistema de valores. Os pais comumente são os primeiros agentes de socialização. A socialização familiar se caracteriza como um processo educativo, pois é um processo de influência que visa à aprendizagem de ideais normativos de uma determinada cultura.

O conjunto de valores transmitidos pela família é denominado de valores de socialização parentais. O processo de transmissão dos valores através da família e de outros meios sociais como a escola leva à formação dos valores, que são tanto sociais como individuais. A existência de um conjunto de metas com aceitação generalizada em um contexto social específico recebe a denominação de valores sociais, descrevendo um estado desejável para a sociedade em seu todo. Já os valores individuais, como afirmam Molpeceres, Llinares e Musitu (2006), são metas que guiam o comportamento de um indivíduo em particular, expressando preferências pessoais estáveis, geradas ou mantidas porque leva o indivíduo a estados considerados por ele como desejáveis.

As concepções sobre os resultados desejáveis do processo de educação moral são distintas de acordo com variáveis como contexto cultural, idade, momento histórico e classe social, mas apesar das variações é possível descrever três intenções percebidas como comuns a todos os pais, como aponta Molpeceres, Llinares e Musitu (2006). São elas: o respeito aos sistemas normativos e às figuras de autoridade; a disposição para cooperar para o bem comum através do desenvolvimento da sensibilidade em relação às necessidades alheias; e a

identificação com uma filosofia moral e um sistema de valores coerente e socialmente aceitável. Esses valores coincidem com os valores instrumentais de tipo moral.

As intenções descritas acima se baseiam nos três resultados desejáveis da educação moral descritas por Durkheim (1922), em que aponta para o primeiro um sentido de disciplina e com a concepção subjacente de que uma socialização eficaz deve promover a conformidade. O segundo critério possui um sentido de solidariedade em que a concepção subjacente é que uma socialização eficaz deve promover a acomodação voluntária às necessidades sociais. A última intenção possui um sentido de identidade que gera uma compreensão pessoal sobre como a pessoa se posiciona diante da sociedade.

Os três resultados são complementares entre si, com um sentido evolutivo no desenvolvimento dos três processos. Logo nos primeiros anos de vida, há uma orientação no sentido da autoridade e conformidades com as normas. Posteriormente com a capacidade de descentralização, adquire-se a noção da perspectiva do outro. No entanto, essas metas desejáveis podem representar distintas orientações morais de acordo com a ênfase dada a cada uma delas. Para alguns pais, o foco é posto na adesão as normas e valores sociais, para outros será a assunção da perspectiva do outro. A diferenciação da ênfase a um ou outro aspecto dependerá dos valores de socialização dos próprios pais. Entretanto destaca-se mais uma vez que há valores que em quase todas as nações entende-se que devam ser aprendidos pelas crianças como a honestidade, a polidez e o respeito aos outros, como representativos do respeito à ordem moral e à convencional (MOLCEPERES; LLINARES; MUSITU, 2006).

Kohn (1977) investigou a transmissão de valores de pais para filhos, estabelecendo um modelo com dois fatores de valores: um de auto-direção e outro de conformidade. O autor constatou que o tipo de trabalho que os pais possuem e sua formação educacional são fatores de forte influência para a ênfase dada a determinados valores que são transmitidos de pais para filhos. Um baixo nível de formação e a ocupação em trabalhos rudimentares levam os pais a transmitirem para os filhos valores de conformidade com regras e padrões externos da sociedade. Por outro lado, pais de nível educacional superior e que ocupam cargos de maior influência tendem a incentivar os filhos a se comportarem de forma mais autodirigida.

Pensando nessa influência valorativa, que reflete o tipo e o nível de ocupação profissional dos pais, faz-se fortuito questionar a influência de divisão correspondente a valores de conformidade versus valores de autodireção ou autodeterminação como fator de influência para o desempenho acadêmico, se concretizando em mais uma investigação para esse presente estudo.

No que se refere aos estilos e práticas parentais para a transmissão de valores, pode-se fazer algumas afirmações de base teórica e prática de acordo com os estudos apresentados por Ros e Gouveia (2006). Em síntese: (1) os estilos parentais de fato podem estar relacionados ao desenvolvimento dos valores humanos. Os estilos autoritativos e autoritários são os que se associaram mais fortemente aos valores. supondo-se com isso que os pais mais autoritários, assim como os autoritativos, tendem a influenciar, de um modo geral, mais intensamente os filhos, se ocupando e participando mais frequentemente do processo de educação familiar; (2) alguns valores não têm relação direta quanto à valoração em si mesmo e a valoração nos demais, como a beleza, por exemplo, revelando discrepância entre a prescrição pessoal e social de alguns valores; (3) os pais muitas vezes avaliam a adequação de seus próprios valores para a adaptação da sua própria vida e para o futuro de seus filhos, podendo decidir entre transmitir aos seus filhos valores semelhantes ou diferentes dos seus próprios. (4); também é possível que os pais possam aceitar que os filhos possuam valores que divergem dos seus, o que ocorre com maior frequência quando existem entre eles habilidades de negociação ou quando os filhos apresentam um alto grau de comprometimento com um sistema de valores bastante coerente.

A transmissão de valores humanos geralmente se inicia na família, mas se estende aos outros meios sociais diversos frequentados pelas crianças, ocorrendo mais frequentemente, ou pelo menos deveria ocorrer, em especial nas instituições de educação formal. O Artigo 6º da Constituição Federal estabelece que a educação é um direito social e um dever do estado e da família. Ao remeter-se à Educação, a Carta Magna de 1988 insere a concepção de transmissão de valores culturais e humanos. Essa afirmação é comprovada com a leitura do Artigo 205 que aponta como objetivo da educação o desenvolvimento pleno da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O artigo de Mazo, Mazo e Mazo (2009) faz uma análise dos objetivos educacionais vigentes na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto ao ensino e aprendizagem dos valores humanos no ensino fundamental brasileiro. Percebe-se com isso que em diversos artigos está implícita ou exposta de modo direto e claro a imposição da transmissão dos valores como meio de concretizar de forma eficaz os objetivos da educação básica e cumprir desta forma a função social da escola. Evidenciam que a fim de que seja possível a realização do ensino de valores humanos na escola, os profissionais que ali atuam necessitam estar atualizados com a conceituação teórica moderna deste constructo.

O Artigo 27 da Lei de nº 9.394/96 (LDB) coloca a difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem

democrática, como diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares da educação básica. Ainda a nova norma incluída na LDB, a Lei de nº 11.274/06 determina com mais clareza a necessidade do ensino dos valores no ensino fundamental de nove anos. A Lei afirma como objetivo desse nível educacional a formação básica do educando, objetivo este que se concretizará mediante, assim descrito em seus incisos II, III e IV do art. 32: II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Dessa forma, seria possível influenciar positivamente os alunos através de profissionais capazes de executar essa função, a fim de não deixar de cumprir esse papel, tão fundamental para a formação dos educandos. Vale ressaltar que atualmente este papel da transmissão dos valores tem sido ocupado frequentemente pelos meios de comunicação, ao invés de ser colocado em prática pelos pais e educadores.

Conclusivamente, fica evidente que a transmissão deve ser realizada levando-se em consideração o contexto no qual a criança ou o adolescente está incluído, assim como a fase de desenvolvimento em que se encontra e suas respectivas tarefas evolutivas. De acordo com esta afirmação, enquanto que para as crianças menores se torna necessário o desenvolvimento de condições básicas para a interação e ordem social, para os adolescentes o sentido de internalização de valores se modifica para auxiliar na busca de autonomia e definição da identidade (COLLINS et al. 1997, apud MOLCEPERES, LLINARES E MUSITU, 2006).

5.2 Medição dos Valores na Infância

O estudo teórico dos valores humanos tem sido direcionado ao público adulto, poucos são os estudos que abordam o tema na adolescência e ainda menos na infância. Além de serem escassos os estudos teóricos e empíricos dos valores na infância, ainda são menos comuns as tentativas de elaboração ou adaptação de instrumentos direcionados a mensurar os valores nesse público específico. Os estudos descritos a seguir foram apresentados no artigo que adaptou e validou o Questionário de Valores Básicos para a aplicação em crianças.

Döring (2008) tomando como referência a tipologia dos tipos motivacionais de valores (SCHWARTZ, 2005) construiu um instrumento específico para a população infantil Alemã. O

instrumento é composto por vinte itens que através de frases e desenhos apresenta os dez tipos motivacionais descritos pelo autor em sua teoria. No entanto, os resultados da pesquisa não comprovaram a estrutura proposta por Schwartz. Monteiro (2008) tentou adaptar a mesma medida para a realidade brasileira, mas percebeu a necessidade de se avaliar as ilustrações utilizadas na escala original para melhor adaptar ao público infantil local.

A versão preliminar do QVB-I foi construída por Andrade (2002) em seu estudo que buscou investigar os correlatos valorativos da preferência por desenho animado em crianças, a fim de justificar a agressão. Foi provavelmente a primeira tentativa de construção de uma medida de valores para crianças no Brasil. Essa medida foi empregada na pesquisa de Monteiro (2009) sobre a preferência por alimentos saudáveis. Também no estudo de Lauer-Leite (2009), o questionário foi utilizado para conhecer os correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças. Os resultados no uso do QVB-I corroboraram adequadamente as seis subfunções valorativas propostas pela teoria de V. Gouveia.

5.3 Valores e Desempenho Acadêmico

No caso da temática desse estudo em questão, evidencia-se o desempenho acadêmico como importante fonte de realização de necessidades pessoais e sociais. A educação e aquisição de conhecimentos se tornam na sociedade atual meios de conquista da realização pessoal, através de ganhos pessoais (maturidade e desenvolvimento) e materiais (sobrevivência e segurança), estando esses motivos diretamente ligados aos valores humanitários, pessoais, materialistas e sociais referenciados na teoria Funcionalista dos Valores Humanos.

Especificando melhor o que foi dito acima, a partir da obtenção de um bom desempenho acadêmico o aluno poderá com a percepção da conquista pessoal aumentar sua autoestima e já enquanto jovem receber reconhecimento social levando a um sentimento de *realização*, pode, além disso, desenvolver-se pessoalmente através da aquisição de conhecimentos e de diversas habilidades e competências, como capacidade de autonomia, autocontrole, persistência, compromisso e responsabilidade, o que tende a levá-lo quando adulto a ter maior facilidade para conseguir garantir melhor sua *existência* com segurança e estabilidade, facilitando outras possibilidades de realizações futuras.

Para isso entende-se que a conquista do equilíbrio e homeostase na aquisição de cada valor irá auxiliar nessa conquista, pois todos são avaliados positivamente. A aquisição de valores **normativos** ajudará na adaptação, convivência e introjeção de normas nos ambientes sociais, os valores **interacionais** do mesmo modo, além de ser meio de satisfação de necessidades afetivas, serve também como apoio para a conquista das aprendizagens necessárias a efetivação das atividades escolares, e os valores **suprapessoais** servem como estímulo inicial para o desejo de adquirir conhecimento e maturidade dando sentido aos fins da educação formal.

Como hipótese teórica final deste trabalho de pesquisa, os três valores (normativo, interacional e suprapessoal) juntos teriam a função de motivar para o bom desempenho acadêmico, sendo transmitidos pelos pais serviriam como base valorativa para essa conquista. Os valores seriam, desse modo, localizados em duas posições distintas quanto à interação com o desempenho acadêmico. A primeira posição coloca os valores como **antecessores** do desempenho acadêmico, contribuindo para a sua eficaz concretização. Por outro lado, mas de forma interligada estariam os valores de **experimentação, realização e existência** como precedentes do desempenho acadêmico, ou seja, surgem em consequência do bom desempenho e retroalimentam esse comportamento. Ter um bom desempenho então passa a ser um modo de realização de necessidades ao nível de todas as subfunções dos valores descritas na Teoria Funcionalista elaborada por Valdiney Gouveia (2003).

Sabe-se que prioridades valorativas específicas predisõem a determinados tipos de comportamento. Como por exemplo, as pessoas que priorizam os valores normativos tendem a não se comportar de modo delinquente aderindo mais facilmente às regras e normas sociais (CHAVES, 2006; PIMENTEL, 2004; SANTOS, 2008).

Alguns teóricos fazem essa relação entre valores normativos e o rendimento escolar, acreditando e atestando que esses alunos por estarem predispostos a uma melhor adaptação no que se refere às regras e normas do ambiente escolar seriam beneficiados em seu rendimento acadêmico. Como afirma Formiga (2002), o construto valores é importante preditor de condutas antissociais e delitivas, que se correlacionam, com baixa adoção dos valores normativos e com prevalência dos valores de experimentação. Portanto, pode-se esperar que tanto valores de experimentação como normativos contribuam para explicar variáveis relacionadas a quanto os jovens aderem ou não às normas existentes na escola, interferindo em seu desempenho.

Entretanto, acredita-se que para um melhor desempenho acadêmico a motivação não deve estar direcionada a evitar o fracasso, o erro, ou mesmo a não se situar fora dos padrões

estabelecidos, característica comum aos indivíduos com alta adesão ao valor normativo. Essa afirmação está de acordo com o resultado da pesquisa de Gouveia et. al (2010) sobre metas de realização e desempenho, podendo justificar a não adequação da meta de realização execução-evitação como explicativa do desempenho acadêmico.

Sendo assim, o foco motivacional da criança deve estar em desejar aprender, conhecer e atingir metas, estando direcionada às expectativas positivas, ao invés de estar disposta apenas a evitar as consequências negativas do insucesso. Do mesmo modo, a motivação principal para uma vida acadêmica satisfatória deveria estar relacionada não apenas a ganhos secundários e reforços externos, mas à concretização das necessidades psicológicas individuais, como especificamente a necessidade de autorrealização descrita por Maslow (1954). Sejam as motivações para o comportamento intrínsecas ou extrínsecas, estas se baseiam nas necessidades psicológicas individuais, as quais são representadas cognitivamente e expressas pelos valores internalizados socialmente.

Acredita-se que os valores responsáveis por provocar motivação direta para a prática dos estudos têm maior força de predição em relação ao desempenho acadêmico, direcionando as atitudes escolares mais positivamente e levando a um maior engajamento. Os estudantes além de adaptados necessitam de motivação e autoestima. Acredita-se que esses fatores estariam mais associados ao valor **êxito**, no qual o indivíduo apresenta maior motivação e foco na realização da tarefa, juntamente com o valor **conhecimento**, que geraria maior satisfação e prazer nas atividades da vida acadêmica, que por sua vez, implicaria em maior dedicação ao realizar essas atividades.

A conduta decorre diretamente do sistema de atitudes e valores da pessoa, isto é, de seu autoconceito. Para haver aprendizagem é necessária a existência de condições psicológicas saudáveis como autoconceito e motivação adequada. As motivações inerentes aos alunos são o impulso necessário para o seu aprender, de acordo com as necessidades de auto-realização também presente nas crianças, como afirma Mouly (1979). A aprendizagem se torna um desafio para o seu crescimento se o que se aprende está inserido em seu contexto, e utiliza-se de seu já presente sistema de valores interiorizado. Como os valores possuem função do tipo motivadora e a concretização da aprendizagem não ocorre sem motivação, então os valores se relacionam diretamente à motivação e por sua vez ao desempenho acadêmico.

Rokeach (1973) postula que os valores são os pontos de referência interna que todas as pessoas usam para formular atitudes e opiniões e que através da medida do “ranking relativo” destes valores pode-se prever uma grande variedade de comportamentos. Diversos fenômenos

sócio-psicológicos são também explicados pelos valores como afirma Bardi e Schwartz (2001). Estas afirmações justificam a escolha deste construto como fator antecessor do comportamento, no caso deste estudo, especificamente, influenciando as atitudes dos alunos frente à escola, o engajamento nas atividades escolares e o consequente desempenho acadêmico dos estudantes. O ambiente de leitura se insere neste modelo teórico como fator de influência direta para a formação dos valores dos estudantes.

De acordo com a Teoria adotada, espera-se com base nessa fundamentação que as subfunções realização e suprapessoal possam promover o engajamento escolar e o desempenho acadêmico (GOUVEIA, 2010), uma vez que os valores êxito e conhecimento levariam respectivamente à busca da eficiência no alcance de metas e realizações, e ao desejo de adquirir conhecimento a partir da procura de informações novas sobre assuntos pouco conhecidos.

Na pesquisa de Gouveia et al. (2010) foi proposto um modelo explicativo relacionando as prioridades valorativas (especificamente, realização, normativa e suprapessoal), com metas de realização e o desempenho acadêmico, tendo como resultado um ajuste satisfatório do modelo, confirmando a predição das metas de realização pelas prioridades valorativas, assim como a predição do desempenho acadêmico pelas metas de realização, constituindo assim a ordem direta: prioridades valorativas – metas de realização – desempenho acadêmico. O autor sugere pesquisas futuras que acrescentem outras variáveis para conhecer melhor os determinantes do desempenho acadêmico. Esta é a proposta deste estudo ao testar o modelo hipotético: Ambiente de leitura – Valores – Atitudes frente à escola – Engajamento escolar – Desempenho acadêmico.

6 AMBIENTE DE LEITURA

O **ambiente de leitura** se alinha a **Teoria Social Cognitiva** de Albert Bandura (2008), pois esta teoria considera que o funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais. Depreende-se que a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais. Segundo Bandura (2008, p. 16)

Nessas transações agênticas, as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. As práticas dos sistemas sociais, por sua vez, impõem limitações e proporcionam recursos e estruturas de oportunidades para o desenvolvimento e o funcionamento pessoais.

Neste sentido, o ambiente de leitura é conceituado como uma modelação social, na qual as crianças e adolescentes padronizam seus estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas. Trata-se de aprendizagem observacional; a modelação social se dá por meio de quatro subfunções cognitivas, (a) abrangendo processos de atenção, (b) representação, (c) tradução ativa e (d) processos motivacionais (BANDURA, 1971).

A Resolução nº 70 de 21 de outubro de 2011 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que dispõe sobre a instalação de novas salas e ambientes de leitura nas escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo, têm como intenção ampliar o número de alunos contemplados por esses espaços, garantindo e assegurando maior acesso cotidiano a livros, revistas, jornais, folhetos informativos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e quaisquer outras mídias e recursos complementares.

A mesma resolução objetiva ainda incentivar a leitura como principal fonte de informação e cultura, lazer e entretenimento, comunicação, inclusão, socialização e formação de cidadãos críticos, criativos e autônomos. Essa determinação demonstra e enfatiza a importância desse incentivo ao estar presente na vida de um estudante. Como é possível querer formar alunos realmente letrados se estes não possuírem o hábito da leitura? Do mesmo modo no ambiente familiar, como podem os responsáveis pelos estudantes pretenderem cobrar ou exigir de seus dependentes um bom desempenho na escola se não forem fornecidas as condições adequadas, incentivos e modelos necessários a aquisição dessa prática?

Ao se falar sobre ambiente de leitura, logo se remete ao hábito de ler. A leitura não se caracteriza apenas por uma decodificação de símbolos linguísticos, mas perpassa por um minucioso processo de interpretar e dar sentido a um conjunto de informações fornecidas através da linguagem escrita. O processamento do ato de ler no cérebro gera automaticamente imagens, pensamentos, percepções e emoções, sendo instrumento fundamental da aprendizagem e organização dos dados do conhecimento adquirido pelo indivíduo.

O domínio da linguagem é essencial para um desempenho acadêmico satisfatório, não apenas como requisito para a aquisição de outras aprendizagens e para a apreensão do conteúdo das disciplinas escolares, mas também por haver evidências da influência da linguagem no curso do desenvolvimento do pensamento, pois os fatores linguísticos podem afetar o desenvolvimento dos processos cognitivos, assim como os processos cognitivos interferem na aquisição da linguagem.

O construto aqui denominado de ambiente de leitura referido neste estudo, o qual se acredita ser capaz de influenciar positivamente a aquisição de hábitos de leitura, escrita e práticas de estudo de um modo geral, conseqüentemente, contribuir para um bom desempenho acadêmico dos estudantes, constitui-se no acesso do aluno a materiais de leitura; por exemplo, livros, jornais, revistas, computador, entre outros instrumentos de informação complementares, como também, na presença constante no meio familiar de um ou mais modelos significativos de leitores, de acordo com o conceito de modelação social proposto por Bandura (1971).

De acordo com os estudos sobre lectoescrita na área da educação, como o de Goulart (2001), que trata dos conceitos de letramento e polifonia no processo de alfabetização, este versa e enfatiza que as crianças apresentadas à linguagem escrita em sua função social no seu dia-a-dia, antes mesmo da inserção no ambiente escolar, são favorecidas a distinguir mais rapidamente entre as duas modalidades de linguagem verbal (falada e escrita). Estariam, por conseguinte, mais predispostas a desenvolver de modo mais efetivo essa habilidade, o que interferirá diretamente em seu desempenho acadêmico, assim como no engajamento das atividades escolares por sua aproximação e intimidade com a prática da leitura e escrita, componentes essenciais para o aprendizado dos conteúdos escolares. Essa é outra perspectiva relacionada a influencia do construto sobre o desempenho acadêmico diferente da modelação em si, mas como um elemento facilitador do aprendizado da linguagem, afirmando-se novamente ser um pré-requisito essencial para a aquisição do aprendizado escolar.

Com a intenção de expor e esclarecer sobre as condições sociais e contextuais associadas e referidas ao desempenho acadêmico, far-se-á uma breve explanação sobre como

se percebe a influência da variável ambiente de leitura em diversos contextos sociais, favorecendo ou desfavorecendo o desempenho acadêmico do estudante.

Vale ressaltar que o aspecto social da pobreza por si mesmo não é gerador de dificuldades escolares, mas sim os mediadores psicológicos envolvidos nessa condição. No entanto, as dificuldades escolares são também determinadas pela ausência de estímulos e condições essenciais à aprendizagem. Uma condição social insuficiente do aluno, em termos de atendimento das necessidades básicas, geralmente reflete também o nível educacional deficitário de seus familiares interferindo, portanto, no seu acesso ao conhecimento e a cultura de um modo geral.

Entretanto, muitas vezes, famílias detentoras de bom nível socioeconômico, possuidoras ou não do mesmo nível quanto a sua cultura, não incentivam em seus filhos o gosto pela leitura e o estímulo a aprendizagem. Sendo assim, neste presente estudo pretende-se avaliar, o ambiente de leitura ao qual o público alvo da pesquisa tem acesso como um meio de estímulo a busca pelo conhecimento, ao apreço pelo aprender, e a valorização cultural, mesmo em um público alvo não desfavorecido socioeconomicamente, uma vez que a pesquisa se realizará em uma escola particular frequentada em sua maioria por alunos de classe média e classe alta da cidade de Maceió.

Acredita-se que a presença de fatores externos ao indivíduo, como fatores ambientais que se fizeram presentes e constantes no desenvolvimento da criança e do adolescente, traduzido na presença de um modelo significativo, geralmente os pais, que apresente ao aluno, bons e constantes hábitos de leitura, viria a direcionar o comportamento do estudante para esta prática. A língua, a moral, os costumes, as práticas familiares e educativas, religiosas e políticas, enfim os componentes de uma determinada cultura são moldados pela modelagem social. Através dela ocorre a padronização de estilos de pensamento e comportamento a partir de exemplos funcionais de outras pessoas (BANDURA, 2008).

O construto ambiente de leitura se insere nesse estudo como fator de influência ambiental que contribui para o bom desempenho acadêmico junto a fatores pessoais específicos (valores e atitudes) que levam ao comportamento de engajamento escolar, como conduta motivada para realizar as atividades escolares.

6.1 Aprendizagem e Comportamento

Há uma associação direta entre aprendizagem e comportamento, pois uma possível definição para aprendizagem seria dizer que é uma mudança relativamente permanente no comportamento, resultante da experiência. Mas esta definição reduz significativamente o significado real da palavra aprendizagem. Existem diversos tipos de aprendizagem. Aprendemos a fazer algo, ou de outro modo aprendemos a apenas conhecer conceitualmente determinado objeto por exemplo.

Como divide Catania (1999, p. 27), alguns tipos de aprendizagem envolvem ações e outros envolvem palavras. “Estudar a aprendizagem é estudar como o comportamento pode ser modificado.” Ainda segundo o mesmo autor uma das consequências mais relevantes do comportamento é que ele cria oportunidades para outros comportamentos. O comportamento de um organismo tanto depende dos antecedentes quanto das consequências deste. O processo de aprendizagem por modelagem reflete um exemplo típico de seleção do comportamento por suas consequências, uma vez que a aprendizagem por observação está diretamente relacionada à percepção por parte do indivíduo do que irá proporcionar a si mesmo, a adoção de um determinado comportamento.

Grande parte do que se sabe é aprendido com os outros, ao se observar os outros seja no contexto informal de interações, como na família, por exemplo, seja no contexto formal das instituições educacionais. O comportamento é socialmente transmitido e sobrevive por causa de suas consequências (CATANIA, 1999).

A aprendizagem por observação se constitui na aprendizagem baseada na observação do comportamento de outro organismo. Também denominada por Bandura (1971) de aprendizagem vicária. Habilidades diversas em conjunto são necessárias para que se concretize o processo da aprendizagem por observação. Inclui para tanto discriminações sutis das ações do modelo e de seus resultados, como também dos efeitos e consequências das ações relacionadas por parte do observador.

Com isso, o que sabemos sobre nós mesmos é também algo que emerge do contato social, se caracterizando dessa forma como um produto social. Portanto, do mesmo modo que julgamos os outros com base em seus comportamentos, julgamos-nos igualmente com base em nosso próprio comportamento. E, por conseguinte, os produtos de nosso próprio comportamento podem servir como estímulo discriminativo e ocasionar o nosso comportamento futuro, conduzindo a um novo comportamento, a uma nova aprendizagem.

6.2 Leitura como Comportamento Cognitivo Verbal

O fracasso escolar envolve em especial dificuldades na prática da leitura e da escrita. A pesquisa de Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008), revela a importante associação entre a compreensão em leitura e o desempenho escolar. Os resultados demonstraram que uma melhor capacidade de compreensão textual, também revela desempenho escolar nas disciplinas de português e matemática (LETOFANTI; FERREIRA; DEL TEDESCO, 1997; OLIVEIRA; SANTOS, 2005, 2006; OLIVEIRA; SANTOS; PRIMI, 2003; SANTOS, 1990, 1991; SANTOS et al., 2002) .

Muitas crianças e adultos leem, porém, não conseguem absorver as ideias do texto, apenas decodificam as palavras. A partir dessa dificuldade inicial ocorre muitas vezes um comprometimento futuro da vida acadêmica e alto índice de analfabetismo funcional entre adultos. A compreensão da leitura é algo maior do que apenas decodificação de símbolos alfabéticos. Necessita para isso de pensamento analógico, atribuição de significado, capacidade de contextualização, ritmo, velocidade, além de formação de atitudes positivas em relação à leitura e ao hábito de ler, como afirmam os autores.

A compreensão da leitura depende da inter-relação entre vários processos cognitivos, sendo com isso considerada um comportamento cognitivo verbal (OLIVEIRA; BORUCHOVIT; SANTOS, 2008). Ao entrar em contato com um novo conteúdo são ativados processos de arquivamento, associação e recuperação das informações. Assim, quanto mais se pratica o hábito da leitura, mais se desenvolve a capacidade de compreensão, pois se traduz em um processo de retroalimentação. Os autores Gilabert et al. (2005) e Nicholson (1999) citados no estudo em questão, afirmam que as crianças que receberam mais estímulos positivos ambientais e afetivos em relação à leitura serão beneficiadas quanto a obtenção de um melhor desempenho acadêmico.

6.3 Perspectiva Teórica: Teoria Social Cognitiva

A fim de justificar e embasar a importância desta variável como preditora do desempenho acadêmico utilizar-se-á a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), que descreve como a observação de modelos exteriores acelera a aprendizagem de um determinado comportamento, em comparação com a ausência de um modelo em que o indivíduo possa basear suas ações.

De acordo com a Perspectiva Cognitiva-Social da aprendizagem, há uma determinação recíproca entre o ambiente, a conduta e os fatores pessoais como aspectos de influência para a aprendizagem, denominada de “reciprocidade triádica”, em que a influência de cada fator é relativa podendo variar em função do indivíduo e da situação. Acentua em especial a importância dos processos vicários, simbólicos e autorregulatórios.

A eficácia da aprendizagem por observação depende também de fatores de memória, denominados de efeitos de retenção. Os observadores que transformam a atividade observada em códigos verbais ou imagens aprendem e retêm melhor a informação apreendida do que os que apenas observam. Dá-se a esse processo o nome de recodificação simbólica. Para este efeito de retenção, as recodificações devem ser realmente significativas para o observador.

Diferente de outras teorias que acentuam a importância de impulsos e motivos internos inconscientes, essa teoria valoriza o papel das intenções e propósitos conscientes do sujeito na regulação da própria conduta. Ainda difere de outras perspectivas teóricas ao afirmar que as aprendizagens formam representações abstratas de caráter conceitual e não associações específicas, e que os resultados das próprias ações não constituem a única fonte de informação, pois o conhecimento sobre a natureza das coisas é extraído frequentemente pela experiência vicária.

A referida teoria proporciona uma completa e sistemática caracterização dos fatores internos e externos que atuam nos processos de aprendizagem humana. Caracteriza-se dessa forma como um grande esquema sintetizado, em que se descreve os determinantes da conduta. Dessa síntese sobre os fatores que intervêm nas aprendizagens humanas complexas, é possível se extrair relevantes contribuições educativas.

Desde a primeira formulação da Teoria Cognitiva Social, em 1976, por Bandura e Walters, foi destacada a importância da aprendizagem pela observação, ou seja, da modelagem. Como afirma Coll, Marchesi e Palacios (1996), em todas as culturas as crianças adquirem e modificam padrões complexos de comportamento, conhecimentos e atitudes, por meio da observação dos adultos. Ainda segundo os autores, esse tipo de aprendizagem acelera e possibilita o desenvolvimento de mecanismos cognitivos complexos e pautas de ação social.

A aprendizagem por observação provoca alguns efeitos possíveis que serão descritos a seguir: (1) Efeito instrutor; (2) Efeito de inibição ou desinibição de condutas já previamente aprendidas; (3) Efeitos de facilitação; (4) Efeito de incremento do estímulo ambiental; (5) Efeito de ativação de emoções. O efeito instrutor se refere à aquisição de habilidades e respostas novas a partir do aprendiz. O segundo efeito irá reforçar ou inibir as condutas já existentes no repertório comportamental individual. O efeito de facilitação tende a fazer surgir

uma resposta a qual o indivíduo já era capaz de executar, mas que estava inibida. Os efeitos de incremento vêm acrescentar novas respostas às que haviam sido aprendidas anteriormente, e, finalmente, o último efeito citado ativa emoções pela observação do comportamento alheio, sendo importante fonte de informação.

Além dos efeitos propiciados pela aprendizagem por observação, existem também processos subjacentes a esse tipo de aprendizagem, uma vez que para que ela ocorra é preciso que haja atenção, processos minésico-simbólicos, motivacionais e de produção, que dependem, por conseguinte, de determinantes mais moleculares. A atenção se direciona à conduta do modelo e o grau de atenção despendido depende do tipo e da complexidade do comportamento a ser aprendido. Os processos minésico-simbólicos se referem à codificação simbólica e de retenção das atividades, se ajustando a capacidade cognitiva da criança. Os aspectos motivacionais dependem do atrativo que o modelo represente para o observador. E os processos de produção são representados pelo valor funcional da conduta modelada, pois regulam a organização de novas habilidades em novos padrões de resposta.

Foi comprovado através de pesquisas como mostra Coll, Marchesi e Palacios (1996), que as crianças tendem a imitar em maior grau: as condutas mais simples; as que são próximas da sua compreensão cognitiva; quando recebem recompensas; quando apresentadas por modelos atrativos; e em momentos de atenção ativa ao modelo; corroborando assim o que foi citado acima sobre os processos subjacentes à aprendizagem por observação.

Entre as condições para que haja a aprendizagem por observação, uma das mais consideradas é haver uma adequação das características do observador e da pessoa que serve como modelo. O sexo, a posição social, hierarquia, valores, prestígio, proximidade e afinidade interferem na concretização desse tipo de aprendizagem e conseqüentemente na adoção do comportamento pelo observador.

De acordo com esta teoria, através da modelagem, aprende-se estratégias para lidar com situações diversas. Entretanto, para haver interesse em realizar um comportamento o indivíduo deve estar motivado para fazê-lo. Um comportamento que é capaz de gerar conseqüências positivas e recompensadoras tem maior probabilidade de ser aprendido, e por sua vez, repetido. Tanto os resultados do próprio comportamento como os resultados do comportamento do modelo observado, servem como reforçadores de um comportamento específico, ou seja, as conseqüências obtidas ao se realizar um comportamento aprendido têm grande influência para motivar sua ocorrência.

Essas conseqüências advindas de um determinado comportamento são também fontes de informação sobre a ação, gerando correção ou permanência das mesmas ações, sendo

definidas como efetivas ou não, pois o organismo além de responder ao ambiente reflete também sobre ele. Portanto os processos cognitivos não observáveis como expectativas, pensamentos e crenças têm influência no comportamento. A maioria das teorias sobre desenvolvimento cognitivo centram-se na mudança cognitiva através do *feedback* próprio, provocado pela experimentação direta ou por meio dos efeitos que a conduta do sujeito tem sobre a realidade (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 1996).

No entanto, os efeitos da modelação não se restringem a proporcionar a aquisição de condutas concretas e específicas. Além disso, permite a aquisição de regras abstratas, conceitos e estratégias de seleção de comportamentos, procura e processamento da informação. De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (1996), a modelagem pode melhorar a habilidade conceitual de crianças que não possuem essa capacidade em alto grau.

De acordo com essa concepção teórica, os seres humanos não são apenas seres de experiências vicárias, em uma postura passiva diante do mundo, mas ao contrário são agentes capazes de se autorregular ativamente e de oferecer resistência ativa e criadora em relação as influências ambientais. Assim, no construto ambiente de leitura, avaliado e percebido pelos alunos, os responsáveis servem como modelo por sua influência e prestígio para despertar em seus dependentes a criação do hábito de ler, e tudo que junto a esse hábito está implícito. Este comportamento será ou não reforçado pela percepção das consequências positivas ou negativas referentes ao que se obtêm através do ato da leitura, escrita, e práticas de estudo de um modo geral, além da percepção do prazer na realização do ato em si.

O observador ao perceber em seu meio externo a leitura como prática que tanto gera conhecimento, como prazer, assim como consequências positivas, como boas notas na escola, provavelmente ficará motivado intrinsecamente e extrinsecamente a fazer o mesmo, levando a possibilidade de se tornar um leitor. Em contraponto, na ausência desse modelo faltariam informações necessárias para gerar o aspecto cognitivo positivo desta aprendizagem.

6.4 Agência Humana, Ambiente de Leitura e Desempenho Acadêmico

A Teoria da Aprendizagem Social Cognitiva, que embasa o construto ambiente de leitura, adota a perspectiva da “agência humana” para o autodesenvolvimento. Versa sobre ser agente no sentido de ser autor proativo, autorregulado, auto-organizado e auto-reflexivo, sendo capaz de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento cognitivo, o

comportamento e as circunstâncias de vida, não sendo o indivíduo apenas consequência de condições vividas, mas influenciando e sendo influenciado, como afirma Bandura (2008).

O referido autor aponta cinco fatores que contribuem para a auto-direção, que se traduz em uma conduta humana produzida por um agente intencional e reflexivo, são eles: (1) capacidade simbolizadora; (2) capacidade de previsão; (3) capacidade vicária; (4) capacidade autorreguladora; (5) capacidade de autorreflexão. Destaca em especial a capacidade vicária, a capacidade simbolizadora, e a capacidade de autorregulação.

Há teorias implícitas do senso comum que são reforçadas e comprovadas por esta teoria, como por exemplo: as pessoas são capazes de regular seu próprio comportamento; aprendem a partir do que fazem e do que observam os outros fazerem; os alunos estão motivados não apenas por imposições externas, mas por expectativas e reforços proporcionados por si e a si mesmo.

A primeira afirmação se refere ao fato das pessoas serem vistas nessa perspectiva como auto-dirigidas. Um dos fatores pessoais que contribuem para a auto-direção é capacidade vicária, ou seja, a aprendizagem por meio da observação e da modelagem, tipo de aprendizagem necessária para que a presença de um modelo de leitor no ambiente familiar seja responsável pela adoção da mesma conduta por parte da criança que observa o comportamento do adulto, suas consequências e reforçadores, estimulando assim a imitação.

A modelação social ocorre por meio de quatro subfunções cognitivas: atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais (BANDURA, 1971). A partir da modelação, criam-se representações cognitivas que servem como guias para a produção de desempenho hábil e como padrões informativos tendo como função fazer ajustes corretivos no desenvolvimento de competências e da proficiência comportamental (BANDURA, 2008).

Há três grandes tipos de incentivos motivacionais gerados a partir da modelação: diretos, vicários e autoproduzidos. Os diretos ocorrem como consequência positiva da execução do próprio comportamento aprendido; os vicários são fruto da percepção da recompensa obtida pelo modelo ao realizar a ação; e os autoproduzidos surgem da avaliação a partir de critérios pessoais do observador, que irão condicionar ou não a realização da conduta aprendida.

Diante disso, para que uma criança possa desenvolver competência e proficiência para realizar atividades escolares é preciso que esteja motivada a empenhar-se nessas realizações, já que exigem certo grau de esforço, dedicação, e persistência frente à superação de dificuldades que frequentemente surgirão durante a vida acadêmica. A existência de um modelo no seu meio familiar que realize atividades relacionadas, como escrita e leitura

constante, que propiciem acesso a materiais de leitura, estudo e pesquisa, que incentive e possibilite a visualização da realização desses atos com prazer, associado à percepção de consequências positivas, será certamente um diferencial para o desempenho dessa criança na escola.

Nesse sentido, o ambiente de leitura se torna um impulsionador do desempenho acadêmico uma vez que esse construto possui um aspecto motivador, assim como representa as práticas familiares educativas responsáveis pela modelação social para o bom desempenho acadêmico.

6.5 A Verificação do Ambiente de Leitura: escala de Ambiente de Leitura

A fim de analisar o ambiente de leitura dos alunos envolvidos na pesquisa, será utilizada a escala de ambiente de leitura que visa medir tanto o domínio como os hábitos de leitura e escrita apresentados pelos familiares a partir da percepção dos estudantes. A escala original consta de oito itens que investigam: o domínio de leitura e escrita da mãe e do pai, o gosto pela leitura da mãe e do pai, a frequência de leitura da mãe e do pai, o incentivo a leitura pelos pais, e material de leitura que os estudantes percebem terem em suas casas.

Para avaliar o ambiente de leitura do público alvo deste estudo, os alunos responderão a perguntas que tratam sobre o nível de escrita e leitura de seus pais ou responsáveis, o acesso a materiais de leitura em suas casas, como também sobre os hábitos de leitura e escrita apresentados por seus familiares e percebidos por eles. Os itens referem-se a: se os pais sabem ler e escrever; se demonstram gostar ou não de ler e escrever; se leem e escrevem habitualmente; se estimulam momentos de integração e leitura (se leem junto ou conversam sobre suas leituras com os filhos); se fomentam e estimulam nos filhos a leitura e a escrita; e materiais de leitura e escrita percebidos pelos jovens em suas próprias casas.

O instrumento de medida utilizado para verificar o ambiente de leitura do público alvo da pesquisa pretende verificar a partir da percepção dos alunos, a presença ou não desses materiais de leitura e pesquisa, o incentivo e participação dos pais em práticas de leitura e escrita, servindo como modelos para observação e consequente imitação dos filhos em seu meio familiar. Este será descrito em detalhes no tópico instrumentos.

7 MODELO EXPLICATIVO DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Retomando o que foi apresentado na Introdução, este estudo tem como objetivo explicar o engajamento escolar e o desempenho acadêmico por meio das variáveis antecedentes de ordem individual (valores e atitudes) e contextual (ambiente de leitura).

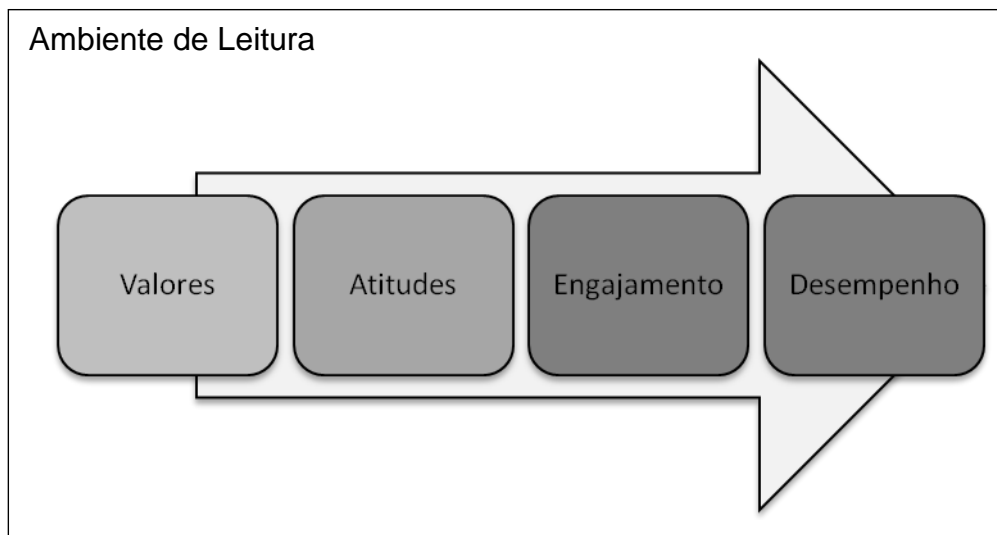


Figura 3 - Ilustração da hipótese teórica

Como marco teórico sobre os valores, considera-se neste estudo a **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos**, proposta por Gouveia (2003; GOUVEIA, FISCHER, MILFONT; SANTOS, 2008; GOUVEIA, MILFONT, FISCHER; COELHO, 2009). Trata-se de uma teoria integradora, parcimoniosa e teoricamente fundamentada. Em resumo, de acordo com os autores desta teoria, os valores humanos podem ser definidos como (1) critérios de orientação que guiam as ações das pessoas e (2) expressam cognitivamente suas necessidades básicas; são princípios-guia desejáveis, que tem o papel de garantir a sobrevivência, manutenção e evolução da sociedade, explicando atitudes e comportamentos das pessoas que a integram (GOUVEIA, 2012).

Atitude é compreendida como uma tendência psicológica que é expressa por meio da avaliação de uma entidade particular com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade (EAGLY; CHAIKEN, 1998, p. 269). Depreende-se, que as *atitudes* são descritas como reveladoras de intenção comportamental positiva ou negativa frente às *atividades escolares*.

O **ambiente de leitura** se alinha a **Teoria Social Cognitiva** de Albert Bandura (2008),

pois esta teoria considera que o funcionamento humano está enraizado em sistemas sociais. Depreende-se que a agência pessoal opera dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais. Dessa forma,

Nessas transações agênticas, as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. As práticas dos sistemas sociais, por sua vez, impõem limitações e proporcionam recursos e estruturas de oportunidades para o desenvolvimento e o funcionamento pessoais” (BANDURA, 2008, p. 16).

Neste sentido, o **ambiente de leitura** é conceituado como uma **modelação social** (BANDURA, 1965), na qual as crianças e adolescentes padronizam seus estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas. Trata-se de aprendizagem observacional; a modelação social se dá por meio de quatro subfunções cognitivas, (a) abrangendo processos de atenção, (b) representação, (c) tradução ativa e (d) processos motivacionais (BANDURA, 1971).

O conceito de **engajamento** pode ser aplicado em outros contextos de realização, por exemplo, no âmbito organizacional, igualmente apresenta operacionalização adequada para atividades de aprendizagem acadêmica. É possível uma definição consensual do **engajamento**, expressa em termos de um estado mental positivo relacionado com o trabalho e caracterizado por **vigor, dedicação e absorção**. Porém, mais do que um estado específico, o engajamento se refere a um estado afetivo-cognitivo mais persistente que não é focalizado em um objeto, evento ou situação particular (SCHAUFELI, BAKKER, 2004; SCHAUFELI; et al., 2006). Decerto, para o estudo em tela o engajamento, está relacionado às atividades escolares.

Em síntese e inter-relacionando as variáveis aparece em foco o componente cognitivo-motivacional. Através deste componente em comum a todas as variáveis pode se afirmar que o ambiente de leitura se constitui como primeiro influenciador uma vez que se situa no meio social e mais especificamente no meio familiar da criança, em que a modelação social leva a uma função de ambiente motivador para a prática da leitura. Com isso, constrói-se também o sistema de valores hierarquizado da criança conforme a presença ou não dessa influência enquanto leitor em busca de aprendizado, assim como, de suas consequências positivas, englobando os valores suprapessoais, normativos e de realização, em sequência de importância para a respectiva influência no desempenho acadêmico.

Desse modo, valores específicos se unem a uma intenção comportamental uma vez que estes orientam ações. A intenção comportamental é expressa pelas atitudes frente à escola,

caracterizando-se como positivas ou negativas nos três níveis que a copõem: afetivo, cognitivo e comportamental. O engajamento escolar se revela então como comportamento motivado fruto das aquisições sociais anteriores que se cristalizam em mediadores psicológicos cognitivos. O aluno motivado então, mas não apenas motivado como condição de momento, e como fator isolado, mas como consequência das vivências anteriores, no conjunto total descrito no modelo, influenciará diretamente no desempenho acadêmico.

8 MÉTODO

8.1 Delineamento

Trata-se de um delineamento correlacional, em que foram consideradas medidas psicométricas de natureza *ex post facto*. Constitui uma pesquisa *survey* ou de levantamentos de dados em que se buscou compreender em que medida o ambiente de leitura, as subfunções valorativas (realização, normativa e suprapessoal), atitudes frente à escola, engajamento escolar e desempenho acadêmico estão correlacionadas.

8.2 Participantes

Contou-se com a participação de 350 estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental de uma escola privada de Maceió-AL. Sendo 48,9% do sexo masculino e 51,1% do sexo feminino e com idade variando de 9 à 13 anos ($M = 11,13$; $DP = 0,70$). Tratou-se de uma amostra não probabilística, isto é, de conveniência, tendo participado as pessoas que, convidadas, aceitaram colaborar voluntariamente.

8.3 Instrumentos

Os participantes receberam cinco folhas impressas, apenas frente, contendo as seguintes medidas psicométricas:

(1). **Escala de Engajamento Escolar (EEE)**. Este instrumento foi elaborado originalmente na Holanda, enfocando o contexto laboral (SALANOVA et al., 2000). A versão que se utiliza nesta dissertação foi adaptada por Gouveia (2009). No estudo da autora, foram verificados os parâmetros psicométricos: validade fatorial e consistência interna, para o contexto da cidade de Maceió-AL, tendo em conta uma amostra com as mesmas características dos participantes deste estudo. Constitui-se de 17 itens (por exemplo, Sinto-me com força e energia quando estou estudando ou vou às aulas; Os meus estudos inspiram-me coisas novas; O tempo passa voando quando estou realizando minhas tarefas como estudante) (SCHAUFELI et al., 2002; SCHAUFELI et al., 2006). Estes são respondidos em escala de

sete pontos, variando de **0** = Nunca a **6** = Sempre. A fim de comprovar a estrutura fatorial da Escala de Engajamento Escolar, Gouveia (2009) realizou uma análise fatorial confirmatória, através do estimador ML (Máxima Verossimilhança). Os indicadores de ajuste revelam dados satisfatórios: χ^2 (116) = 543,43, $p < 0,001$, $\chi^2 / gl = 4,68$, GFI = 0,935, A GFI = 0,914, CFI = 0,927 e RMSEA = 0,061 (IC90% = 0,056-0,067). Bem como, fora avaliada a consistência interna (Alfa de Cronbach) da escala e revelou, igualmente, dados bastante satisfatórios (para mais detalhes ver, GOUVEIA, 2009). Como seguem, os itens correspondentes a cada uma das dimensões são descritos a seguir: dedicação (2, 5, 7, 10 e 13), vigor (1, 4, 8, 12, 15 e 17), e absorção (3, 6, 9, 11, 14 e 16) (Anexo IX).

(2). **Escala de Atitudes Frente à Escola (EAE)**. Foi adaptada para o contexto brasileiro por Fonsêca et al. (2007), a partir da *School Attitudes Scale*, originalmente proposta por Cheng e Chan (2003). Para este estudo em questão decidiu-se realizar mudanças quanto a troca de palavras dos itens por outras que se ajuizou serem de melhor compreensão para a faixa etária dos participantes alvo, estudantes do ensino fundamental. Foram modificados os itens 1 e 2, em que os termos “*pessoa madura*” e “*realização pessoal*” foram substituídos por “*pessoa melhor*” e “*sentir-se capaz*”, respectivamente. Os itens são respondidos por meio de uma escala de sete pontos, variando de **1** = Discordo totalmente a **5** = Concordo totalmente. No estudo de validação da EAE para o Brasil, realizado por Fonsêca et al. (2007) fora verificada sua adequação psicométrica. O resultado das análises atestou a adequação unifatorial, com os seguintes indicadores de qualidade de ajuste do modelo unifatorial: $\chi^2/gl = 2,59$, GFI = 0,94, AGFI = 0,90, CFI = 0,86 e RMSEA (90%IC) = 0,08 (0,06 - 0,10). A estrutura unifatorial apresentou valor próprio de 3,05, explicando 33,9% da variância total. O índice de consistência interna (Alfa de Cronbach) foi de 0,73 (Anexo X).

(3) Questionário dos Valores Básicos – infantil (QVB-I). Utilizou-se a versão mais recente, em que foram avaliados os parâmetros psicométricos do QVB-I em um estudo realizado por Gouveia et al. (2011). Compreende um instrumento tipo lápis e papel, autoaplicável, que tomou como referência a medida usada por Andrade (2002), que foi criada a partir daquela elaborada para adultos por Gouveia (1998, 2003). A versão atual constitui-se de 18 itens (por exemplo, Saúde. **Não ficar doente; estar sempre animado(a), com vontade de brincar; e evitar fazer coisas que prejudiquem a saúde; Artes. Ir a exposições de quadros e esculturas; ouvir música, ir ao teatro ou ao cinema; e aprender a desenhar e pintar**), três para cada uma das subfunções. Os participantes deviam indicar a importância que cada valor tem em sua vida, de acordo com escala de cinco pontos, representados por feições de bonecos e números, variando de **1 (Nenhuma importância)** a **5 (Máxima**

importância). Os valores justiça social, vencer, honestidade e autodireção, presentes no instrumento de Andrade (2002), foram substituídos por igualdade, êxito, afetividade e prestígio, respectivamente. Gouveia et al. (2011) reportam que os resultados obtidos deram suporte para as seis subfunções (hipótese de conteúdo), organizadas em um espaço bidimensional com três tipos de orientação (pessoal, central e social) e dois tipos de motivadores (materialista e idealista) (hipótese de estrutura). Os autores desta versão apresentam múltiplos indicadores de consistência interna que endossaram evidências deste parâmetro do QVB-I, bem como, recomendam o seu uso, dado que os parâmetros psicométricos são satisfatórios.²

(4). **Escala de Avaliação do Ambiente de Leitura (EAAL)**. Foi criada com base na literatura e intuição, claro que teoricamente sustentada. Tem como objetivo avaliar o ambiente de leitura de crianças e de adolescentes, tanto em termos de domínio como de hábitos de leitura e de escrita apresentados pelos familiares a partir da percepção das crianças e adolescentes. A EAAL em sua versão experimental apresenta 14 itens, estes contemplam aspectos relacionados ao nível e gosto pela leitura e escrita dos responsáveis pelas crianças e adolescentes, o incentivo ao hábito de leitura, e a presença ou ausência das condições necessárias as práticas diárias de estudo. Neste sentido, os resultados, quanto à sua validade fatorial e consistência interna, serão apresentados mais adiante. São exemplos de itens: Minha mãe lê livros, jornais e/ou revistas; Vejo meu pai escrever ou digitar no computador; Meus pais leem ou conversam sobre o que leem comigo. Os respondentes são requeridos a marcar um “X” na alternativa que melhor descreve sua realidade, a saber: () Totalmente verdadeiro; () Um pouco verdadeiro; () Um pouco falso; () Totalmente falso.

(5). **Questionário Sócio-demográfico**. Os estudantes foram requeridos a responder um questionário sócio-demográfico, em que basicamente indicaram o seu sexo, idade, onde mora e com quantas pessoas. Contudo, foi possível por meio do número da matrícula, pois os participantes não foram requeridos a se identificar, isto é, escrever o nome, mas por meio da matrícula foi possível identificar o rendimento médio em matemática e português.

8.4 Procedimentos

Primeiro, o diretor ou coordenador pedagógico foi contatado e devidamente informado

² Cf. Gouveia et al., 2011

sobre os propósitos do estudo, assinando um **termo de responsabilidade**, que substituiu o **termo de consentimento livre e esclarecido** assinado por maiores de 18 anos de idade, que autorizava a participação dos seus estudantes. A equipe de pesquisa, em razão da colaboração prestada, assumiu a responsabilidade de encaminhar para cada escola um relatório referente aos resultados encontrados. A aplicação das escalas foi realizada de modo coletivo (em ambiente de sala de aula, com ou sem a presença do(a) Professor(a)), porém respondidos individualmente.

Para não prejudicar o encaminhamento das aulas, foi reservado um horário de aula específico ao serviço de orientação educacional (SOE). Os questionários foram aplicados por uma psicóloga, previamente treinada, e autora desta dissertação. Foi esclarecido a não obrigação de participação dos estudantes, bem como fora explicado o livre arbítrio em desistir de participar. Dessa forma, foi garantido o caráter voluntário, sigiloso e confidencial das informações coletadas, além do anonimato de participação na análise das informações. As devidas precauções e o respeito às normas éticas, quanto à pesquisa científica realizada com seres humanos, foram consideradas, e neste caso, em especial, por abranger jovens estudantes na faixa etária dos 9 aos 13 anos, que se encontram em fase de transição da infância para a adolescência.

8.5 Análise de dados

Por meio do pacote estatístico DMSS 21, foram realizadas as análises estatísticas. Primeiro, buscou-se avaliar a **Escala de Avaliação do Ambiente de Leitura** (EAAL) em termos de parâmetros psicométricos: validade fatorial e consistência interna. Depois, buscou-se repostar as estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, erro padrão e intervalo de confiança de 95%) para que se ter uma visão do todo da pesquisa, em termos de suas variáveis antecedentes e consequentes. Para comparar os escores médios, fez-se uso do teste *t* de *student*. Através do AMOS (versão 21) realizou-se uma *path analysis* (análise de caminhos) para testar o modelo teórico proposto. O ajuste do modelo foi avaliado a partir dos seguintes indicadores (BYRNE, 2001; GARSON, 2003): o Qui-quadrado (χ^2), que comprova a probabilidade de o modelo se ajustar aos dados. Um valor do χ^2 estatisticamente significativo e alto indica discrepâncias entre os dados e o modelo teórico que está sendo testado. Este indicador é influenciado pelo tamanho da amostra, podendo não funcionar adequadamente

com amostras grandes ($n > 200$). Assim, deve ser ponderado e considerado com certa reserva, valendo-se de sua razão com os graus de liberdade do modelo (χ^2/df), que é considerada uma qualidade de ajuste subjetiva. Um valor inferior a 5,00 pode ser interpretado como indicador de adequação do modelo teórico para descrever os dados.

Quanto ao Índice de Qualidade do Ajuste (*Goodness-of-Fit Index*, GFI) e o Índice de Qualidade do Ajuste Ponderado (*Adjusted Goodness-of-Fit Index*, AGFI), que leva em conta os graus de liberdade do modelo com respeito ao número de variáveis consideradas, são recomendados valores do GFI e AGFI superiores ou próximos a 0,95 e 0,90, respectivamente (Garson, 2003; Hu & Bentler, 1999).

O Índice de Ajuste Comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI) é um índice comparativo, adicional, de ajuste ao modelo, com valores mais próximos de 1, indicando melhor ajuste, com 0,90 sendo a referência para aceitar o modelo.

Raiz Quadrada Média Residual (*Root Mean Square Residual*, RMR). Baseia-se nos residuais, sendo que um valor próximo a zero significa que o modelo se ajusta aos dados, indicando que todos os residuais se apresentam mais perto deste valor. Considerar-se-á a RMR padronizada; um valor em torno de 0,05 é considerado uma prova da adequação do modelo (Saris & Stronkhorst, 1984).

Raiz Quadrada Média do Erro de Aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA). Com relação aos valores de RMSEA, recomendam-se aqueles próximos a 0,08 (Hu & Bentler, 1999), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%); interpretando-se os valores altos como indicação de um modelo não ajustado.

9 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro passo foi o de avaliar os parâmetros psicométricos da **Escala de Avaliação do Ambiente de Leitura (EAAL)**. Procedeu-se a uma análise dos Componentes Principais (PC), fixando em um componente. Verificou-se, que os itens 1, 2, 3, e 13 apresentaram saturação inferior a 0,30. Mais uma vez, procedeu-se a mesma análise retirando os itens acima reportados. As estatísticas iniciais, *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* = 0,71 e **Teste de Esfericidade de Bartlett**, $\chi^2 (45) = 550,23$; $p = 0,000$, ambas satisfatórias, evidenciaram a fatoriabilidade da matriz de correlação entre os itens da escala. Foi possível encontrar até três componentes, levando-se em conta o critério de Kaiser (Laros, 2005) - valor próprio (*eigenvalue*) igual ou superior a 1 (Figura 4); os valores encontrados foram: 2,94, 1,13, 1,03, 0,95, 0,91, 0,78, 0,70, 0,64, 0,56 0,32. De acordo com a distribuição gráfica dos valores próprios (Figura 4), critério de Cattell (Laros, 2005), verificou-se a viabilidade de retenção de um componente, tal como em destaque um só ponto acima da linha tracejada. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 1.

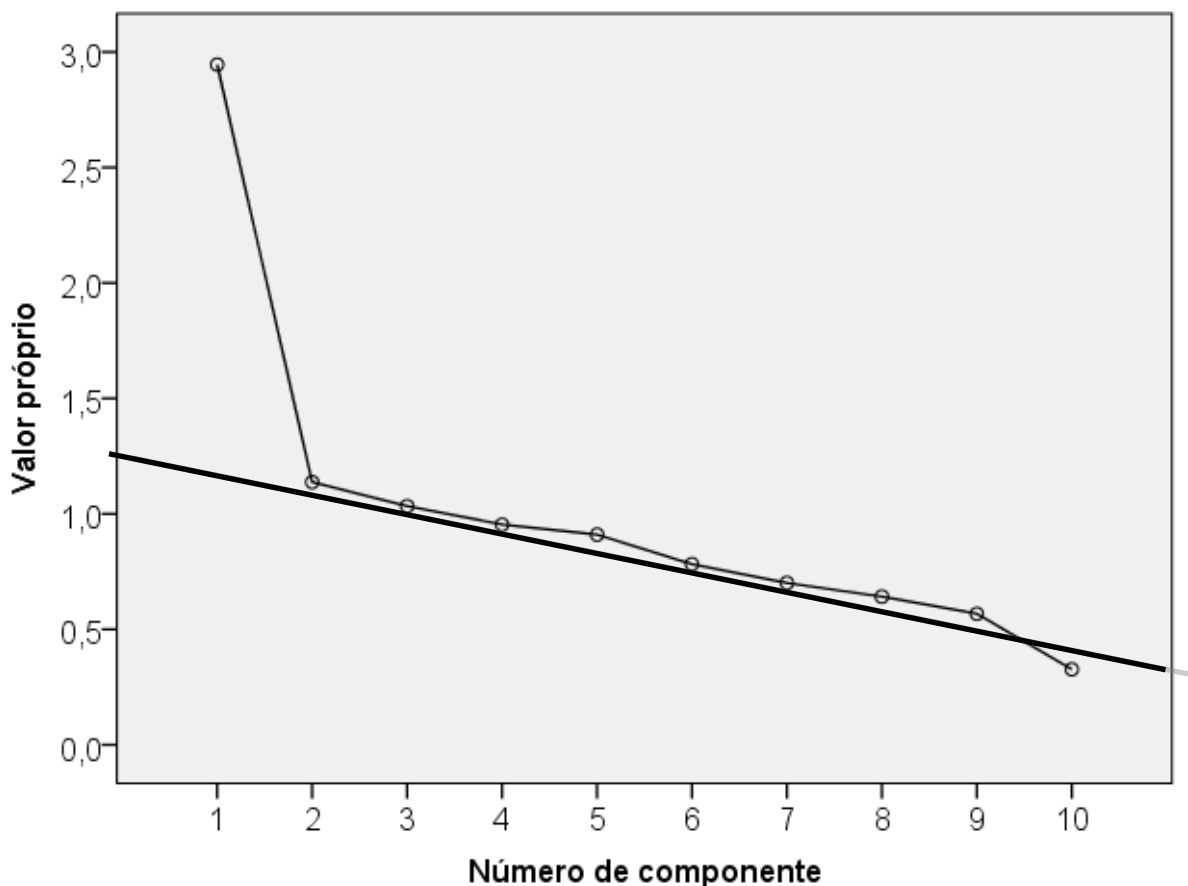


Figura 4 - Distribuição gráfica dos valores próprios da Escala de Avaliação do Ambiente de Leitura (EAAL)

Tabela 1. Descrição dos itens e cargas fatoriais da EAAL

Itens	Cargas fatoriais
04 - Minha mãe lê livros, jornais e/ou revistas.	0,68
05 - Meu pai lê livros, jornais e/ou revistas.	0,65
06 - Vejo minha mãe escrever ou digitar no computador.	0,59
07 - Vejo meu pai escrever ou digitar no computador.	0,58
08 - Minha mãe gosta de ler e/ou escrever.	0,56
09 - Meu pai gosta de ler e/ou escrever.	0,53
10 - Meus pais leem ou conversam sobre o que leem comigo.	0,51
11 - Meus pais me incentivam a ler.	0,48
12 - Na minha casa tem livros, gibis, revistas ou jornais a minha disposição.	0,40
14 - Na minha casa tenho um lugar para a realização das minhas atividades escolares	0,30
Número de itens	10
Variância explicada	29,45%
Alfa de Cronbach	0,71

Observa-se, na Tabela 1, que o componente explica 29,45% [Kirisci; Hsu e Yu (2001) reportam que, com apenas 10% da variância explicada, pode-se identificar um fator da variância total e as cargas fatoriais variam de 0,30 a 0,68. Sua consistência interna (Alfa de Cronbach) foi de 0,71. Bem, aqui não se propõe uma escala última em termos do que se pretende avaliar, mas para um estudo de dissertação de mestrado, poder contar com a avaliação de uma variável mais, dada a sua pertinência, os parâmetros encontrados estão mais que adequados. Mesmo com esta ponderação, para um estudo futuro poder contar com uma medida que avalie também o ambiente escolar, por exemplo, parece minimamente válido e útil. As demais medidas psicométricas já apresentam dados mais que suficientes quanto a sua adequação psicométrica, tal como pode ser visto no tópico Instrumentos. A seguir as estatísticas descritivas.

Tabela 2. Média, desvio padrão, mínimo e máximo, erro padrão e IC de 95%

Variáveis	Desvio padrão	Mín - Máx	Erro padrão	IC de 95%
P				
Português	1,37	3,0 – 9,8	0,07	7,11 – 7,40
	7,25			
Mat				
emática	1,52	1,7 – 10,0	0,08	6,93 – 7,26
	7,09			
Ren				
dimento	1,33	3,35 – 9,80	0,07	7,03 – 7,32
	7,17			

Nota. Mín = mínimo e Máx = máximo; IC = intervalo de confiança

Como pode ser observado na Tabela 2, o rendimento acadêmico em escore médio, tanto para Língua Portuguesa como para Matemática não são elevados. Tendo em conta que não existe um sistema de normatização para interpretação destes dados, tal como existe e foi descrito na Introdução, para SAEB/Prova Brasil, adota-se um referente arbitrário que é a pontuação teórica mediana, isto é, se as avaliações variam de zero a dez, o ponto médio é cinco, depreende-se que os escores médios encontrados para Língua Portuguesa e Matemática estão acima deste ponto médio. O mesmo pode se dizer quanto ao Rendimento, que nada mais é que a média de (Língua Portuguesa + Matemática).

Entretanto, a escola avaliada adota um ponto de corte (cut off) na escala de zero a dez para aprovação e reprovação. Tendo em conta este critério, pode-se verificar na amostra estudada que 17,1% dos estudantes estariam hipoteticamente reprovados em Língua Portuguesa, enquanto 23,1% dos estudantes estariam hipoteticamente reprovados em Matemática. Mas, o propósito deste estudo não é de diagnóstico. Contudo, busca-se diferenciar estes estudantes hipoteticamente reprovados daqueles que estariam aprovados, desta forma, temos grupos contrastados. Tendo em conta as variáveis que foram reportadas como preditoras de desempenho acadêmico nos tópicos anteriores, apenas a dimensão **dedicação** apresentou resultado significativo; lembrando, esta dimensão é uma das três que constituem o construto engajamento escolar, a saber: *vigor*, *dedicação* e *absorção*.

Nesse caso, os indivíduos que apresentam em maior escore médio na dimensão *dedicação* são os que tendem a um melhor desempenho em termos de escore médio em

Língua Portuguesa (dedicação implica em envolvimento e forte identificação com o trabalho desenvolvido, que se dá através do significado atribuído ao mesmo, levando a um sentimento de orgulho, entusiasmo, inspiração e interesse na sua realização). A diferença média entre os escores em dedicação é de 0,27.

A diferença entre os escores de dedicação quanto à situação de aprovado e reprovado em Língua Portuguesa foi de -0,29 (IC de 95% de -0,58 a -0,00), com pequeno efeito ($d = 0,28$) [Cohen (1992) recomenda que para o tamanho do efeito de teste t , 0,20 é um efeito pequeno, 0,50 é um efeito médio, e 0,80 é um efeito grande.]. O teste t [$t(348) = -2,002$, $p=0,046$] indicou que existe diferença estatisticamente significativa entre os supostamente aprovados e os reprovados. Neste estudo, os que estariam aprovados ($M = 4,60$; $DP = 0,99$), apresentam maior escore no fator dedicação do que os que não estariam aprovados ($M = 4,31$; $DP = 1,28$).

Depreende-se deste resultado que a dedicação impacta no desempenho acadêmico, ao menos em termos de Língua Portuguesa. Mas, e quanto a Matemática? Mais uma vez, há diferença quanto ao escore de dedicação, em relação a situação de aprovado e reprovado em Matemática. A diferença é de -0,26 (IC de 95% de -0,52 a -0,00), com pequeno efeito ($d = 0,25$). O teste t [$t(348) = -1,969$, $p=0,050$] indicou que existe diferença estatisticamente significativa entre os supostamente aprovados e os reprovados. Neste estudo, os que estariam aprovados ($M = 4,61$; $DP = 0,97$), apresentam maior escore no fator dedicação do que os que não estariam aprovados ($M = 4,35$; $DP = 1,25$). Como foi dito anteriormente, os estudantes, além de adaptados, necessitam de motivação e autoestima. Acredita-se que esses fatores estariam mais associados ao valor *êxito*, no qual o indivíduo apresenta maior motivação e foco na realização da tarefa, juntamente com o valor *conhecimento*, que geraria maior satisfação e prazer nas atividades da vida acadêmica, que por sua vez, implicaria em maior dedicação ao realizar essas atividades. De fato, considerando a amostra estudada, verificou-se correlação estatisticamente significativa entre conhecimento e dedicação ($r = 0,38$, $p = 0,000$), já para *êxito* não.

Como foi dito anteriormente, na pesquisa de Gouveia et al. (2010), foi proposto um modelo explicativo relacionando as prioridades valorativas (especificamente, **realização**, **normativa** e **suprapessoal**), com metas de realização e o desempenho acadêmico, tendo como resultado um ajuste satisfatório do modelo, confirmando a predição das metas de realização pelas prioridades valorativas, assim como, a predição do desempenho acadêmico pelas metas de realização, constituindo, assim, a ordem direta: prioridades valorativas – metas de realização – desempenho acadêmico.

O autor supracitado sugere pesquisas futuras que acrescentem outras variáveis para conhecer melhor os determinantes do desempenho acadêmico. Esta é a proposta deste estudo ao testar o modelo hipotético: Ambiente de leitura – Valores – Atitudes frente à escola – Engajamento escolar – Desempenho acadêmico. Para verificação da adequação do modelo, realizou-se uma *path analysis* (análise de caminhos) para testar hipótese teórica aqui proposta, em que considerou-se a matriz de covariâncias e adotou-se o método de estimação ADF (*Asymptotically Distribution-Free*). Os resultados demonstraram sua adequação, segundo os indicadores de ajuste observados: $\chi^2/gf = 3,18$, GFI = 0,95, AGFI = 0,91, CFI = 0,94, RMR = 0,05 e RMSEA = 0,07 (IC90% = 0,06-0,09). O da análise de caminhos é apresentado 5.

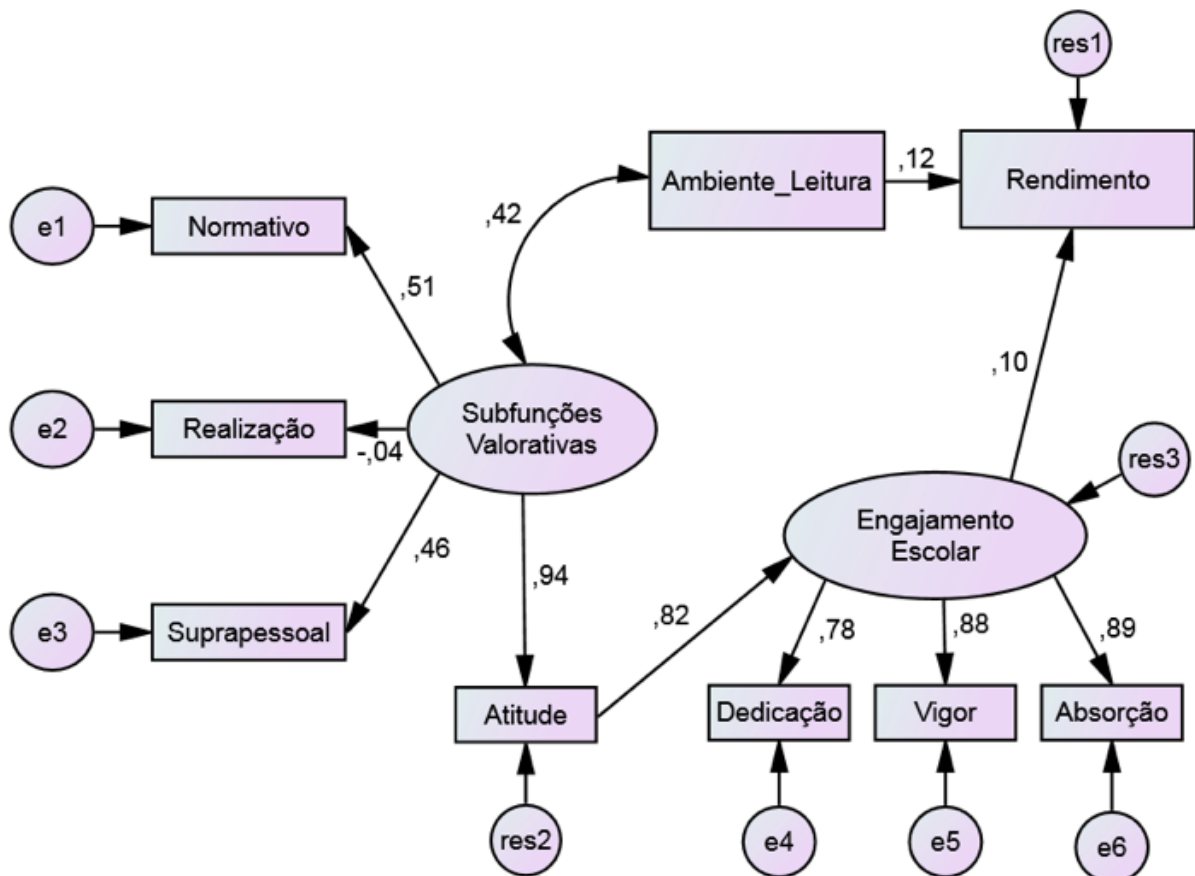


Figura 5 – Modelo teórico para explicação do desempenho acadêmico

É necessário dizer que as saturações (os lambdas, λ) das variáveis presentes neste modelo não foram estatisticamente diferentes de zero ($z > 1,96$, $p < 0,05$) apenas para a Subfunção Valorativa Realização, e Engajamento Escolar quanto a Rendimento (Desempenho Acadêmico). Contudo, existe evidências de sua adequação, sendo as Subfunções Valorativas excelentes preditoras das Atitudes frente à Escola que, por sua vez, igualmente prediz Engajamento Escolar. Entretanto, Engajamento Escolar não prediz Rendimento (Desempenho Acadêmico). A variável que explica esta última é o Ambiente de Leitura.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo da pesquisa, este estudo teve como objetivo explicar o engajamento escolar e o desempenho acadêmico por meio das variáveis antecedentes de ordem individual (valores e atitudes) e contextual (ambiente de leitura). Considera-se que os objetivos foram alcançados, guardadas as proporções das limitações de todo estudo empírico. De acordo com o resultado da pesquisa, ambiente de leitura é a variável que melhor prediz o desempenho acadêmico em comparação às outras variáveis, comprovando a influência do comportamento dos pais como determinantes para o comportamento dos filhos enquanto fator ambiental, mais especificamente desde a perspectiva de modelação social.

Verificou-se que no modelo testado, o peso lambda, correspondente ao peso de regressão, apresentado para o valor realização não foi significativo, e atribui-se tal fato ao possível sentido pejorativo e negativo, para determinadas culturas e sociedades e a faixa etária estudada, isto é, são entendidos como se fossem contra-valores, que não deveriam ser cultivados por ferir princípios morais como os de cooperação e solidariedade, uma vez que os valores de realização se definem desse modo: fazer as coisas melhor que os demais (êxito) e mandar nos colegas (poder). Tendo a escola em questão um direcionamento religioso, sendo adepta da religião católica, estimula-se em decorrência disto, o desenvolvimento de valores cristãos, através de aulas de religião. Com isso, admite-se que provavelmente, os pais também se identifiquem com a proposta religiosa e tenham o mesmo direcionamento educativo para com seus filhos.

Outro ponto a se considerar, é a característica da fase de desenvolvimento dos participantes da pesquisa. No nível de desenvolvimento em que se encontram, os jovens estão direcionados a questões para eles fundamentais como a aceitação pelos pares, a inserção no grupo, estando mais preocupados em desenvolver habilidades sociais, a fim de satisfazer suas necessidades de afiliação e pertença, ao invés de desejarem desenvolver-se pessoalmente. Essa afirmação está de acordo com a perspectiva evolucionista implícita na teoria de Maslow, ao considerar a hierarquia no surgimento inicial das necessidades mais básicas (fisiológicas), para as afetivas e sociais, e só posteriormente para a busca de realizações pessoais. Além do interesse, e do início das relações afetivas com o despertar da puberdade.

No ensino fundamental, é possível que os alunos não tenham ainda despertado para a perspectiva de futuro e a busca de identidade profissional. Têm-se evidências que as escolas de um modo geral, parecem depositar nessas conquistas, um meio de motivar os alunos, ao

invés de direcionar a satisfação da necessidade de realização destes sobre outros aspectos presentes nas práticas e nos afazeres da vida estudantil dos alunos. Metas e objetivos, a longo prazo, têm menos força motivacional se comparado às metas e objetivos situados à curto prazo. Ou ainda, a escola e os pais não propiciam uma reflexão sobre isso, ou não o fazem de modo adequado, com foco motivacional positivo sem o peso de excessiva responsabilidade das avaliações. Com isso entende-se que a necessidade de realização deve ser posta em conquistas atuais que tragam satisfação no alcance das mesmas.

É lógico pensar na influência de valores pessoais para um melhor desempenho acadêmico, já que os mesmos são percebidos como capazes de conduzir o indivíduo a uma maior dedicação aos estudos, por buscar o êxito em suas realizações. Porém, alguns estudos têm apontado para a importância dos valores sociais como contribuintes para um melhor desempenho na escola, uma vez que esses valores caracterizam indivíduos direcionados as relações interpessoais e interesses coletivos, gostando, portanto, de serem considerados, aceitos e integrados no grupo do qual fazem parte.

Formiga (2004) afirma em seu estudo que compreender tais resultados faz considerar o processo da aprendizagem e da educação como tendo novas orientações quanto ao fato de se obter êxito e ser capaz intelectualmente. Logo, considera-se com isso uma perspectiva não mais isolada e individualista, mas em direção de um investimento em dimensões de cooperação e relação pró-social. Acredita o autor, a partir desses resultados, que se deve investir nos valores sociais, bem como nos centrais que enfatizam a maturidade da pessoa.

Acredita-se ainda que as pessoas que têm suas prioridades valorativas mais dirigidas aos valores sociais possuem desejo de afiliação com as figuras de autoridade, como os pais e professores. Esses, por sua vez, se estabelecem boas relações com os filhos e os alunos, tendem a influenciá-los na busca de um melhor desempenho, e então os jovens o farão buscando a aprovação dos mesmos.

Conclui-se com isso, de acordo como proposto no modelo que todos os valores podem ter influência positiva para o desempenho acadêmico, desde que possam ser relacionados às práticas que devem ser executadas para se obter o êxito nessa área da vida, que os valores de experimentação podem ser considerados positivos para a prática das atividades escolares se forem relacionados ao prazer que pode ser atingido ao se estudar em um ótimo nível de engajamento e motivação. Os componentes do engajamento escolar, vigor, dedicação e absorção refletem em sua descrição essa possibilidade. Além disso, o prazer posterior ao se sentir disciplinado e capaz quando se alcança o sucesso em sua realização também possibilita essa sensação de prazer relacionada ao valor experimentação. Essa consideração coincide e

leva em consideração a perspectiva de que os valores humanos são todos positivos, de acordo com a teoria funcionalista de Gouveia (1998).

Diante disso, não se faz necessário tentar modificar os interesses naturais da fase em questão, estimulando apenas os valores pessoais (êxito, poder e prestígio), mas apenas utilizar os interesses naturais já existentes como aliados para o bom desempenho. Melhor seria uma adaptação e respeito à necessidade evolutiva e características afetivas, cognitivas e sociais específicas da fase de desenvolvimento em que se encontram os jovens.

O leitor atento perceberá maior elaboração teórica referente aos valores humanos em detrimento das outras variáveis analisadas. Isso se justifica pela grande contribuição teórica atual da temática, e de sua íntima relação com o foco motivacional do modelo proposto. Além disso, é pertinente destacar que o desempenho acadêmico avaliado por meio do rendimento em duas disciplinas, a saber: Língua Portuguesa e Matemática, incluiu também redação.

Entretanto, seria de grande contribuição para esta pesquisa, realizar um estudo longitudinal, a fim de perceber as diferenças que provavelmente seriam encontradas com o passar do tempo e no resultado final do desempenho dos estudantes. Essa intenção pode ocorrer com a continuidade da formação acadêmica da autora desta dissertação. Também seria profícuo realizar verificações cruzadas de alguns dados fornecidos pelos alunos através das escalas, com dados fornecidos pelos pais e professores. Também, como agenda futura de pesquisa, recomenda-se testar o modelo teórico em jovens do ensino médio ou em adultos universitários, pois acredita-se que seriam verificados resultados distintos dos obtidos neste estudo em função da faixa etária. Possivelmente, os valores humanos apresentariam maior força de predição, tal como constatou Gouveia et al. (2010).

Sugerem-se modificações na formulação de alguns itens do questionário de valores básicos infantil, por razão de observações dos próprios participantes da pesquisa, como também por intuir que a compreensão dada pelos estudantes nesta faixa etária não parece próximo de seu significado semântico. Assim, certamente, o valor êxito apresentaria correlação positiva frente ao desempenho acadêmico, atitudes e engajamento. Poderia desse modo, referir-se apenas às questões de ganho pessoal sem necessariamente comparar ou revelar o desejo de competição com os demais colegas. Com isso trocar-se-ia a frase “**fazer as coisas melhor que os demais colegas**” por **fazer as coisas o melhor que possa/possível**.

Mesmo admitindo as contribuições teóricas e empíricas desta dissertação por meio do modelo proposto e sua explicação com relação ao desempenho acadêmico, pode-se destacar o fato de não se ter feito uso de amostra probabilística, e, além disso, considerou-se como participantes do estudo apenas estudantes de uma só escola, por meio de amostra de

conveniência (não probabilística), tal aspecto, possivelmente, pode ter gerado um perfil valorativo, atitudinal, de engajamento e de ambiente de leitura diferenciado de outros estratos da população geral de estudantes da cidade de Maceió- AL. Contudo, as pessoas com mais anos de escolaridade tendem a expressar maior preocupação com êxito e com seu futuro em termos de inserção no mercado de trabalho.

Sendo assim, os resultados aqui encontrados descrevem o comportamento de estudantes, de apenas uma escola particular da cidade de Maceió, e não da população de estudantes de Maceió. Destaca-se, também, o aspecto relacionado à desejabilidade social frente às medidas utilizadas nesta dissertação. Mesmo tendo ponderado anteriormente sobre o construto atitudes, é importante levar em conta sua presença no tocante aos estudos relacionados às questões de normas sociais. Entretanto, os aspectos teóricos e empíricos descritos anteriormente apresentam coerência com estudos já realizados nesta área³. Mesmo com estas ponderações, os resultados aqui encontrados não deixam de ser importantes e esclarecedores no que concerne à explicação do engajamento escolar e do desempenho acadêmico.

³ Cf. Gouveia et al. 2010, Gouveia, 2009 e F onsêca, 2008.

REFERÊNCIAS

AUNOLA, K.; STATTIN, H.; NURMI, J. E. **Parenting styles and adolescents' achievement strategies**. *Journal of Adolescence*, v. 23, p. 205-220, 2000.

AJZEN, I. From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: KUHL, J.; BECKMAN, J. (Orgs.). **Action Control: From Cognition to Behavior**, Springer-Verlag: Berlim, 1985. p. 11-39.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. **Understanding attitudes and predicting social behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

AJZEN, I.; FISHBEIN, M. The influence of attitudes on behavior. In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B. T.; ZANNA, M. P. (Eds), **The handbook of attitudes**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 173-271.

ALBARRACÍN, D. et al. Attitudes: Introduction and scope. In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B. T.; ZANNA, M. P. (Eds.). **The handbook of attitudes**. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-19, 2005.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

ANDRADE, P. R. **Correlatos valorativos da preferência por desenhos animados: compreendendo a justificativa da agressão**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

ARONSON, E., WILSON, T. D., AKERT, R. M. **Psicologia Social**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 2002.

ATKINSON, R. L. et al. **Introdução à Psicologia de Hilgard**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AVENILLA, F. R. **Assessing the links between emotional and behavioral school engagement and academic outcomes among night school students**. Tese (Doutorado)-Faculdade de Saúde e Desenvolvimento Humano, Universidade Estadual da Pensilvânia, 2003.

BARDI, A.; SCHWARTZ, S. H. **Values and behavior:** Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 29, p. 1207-1220, 2001.

BANDURA, A. **Vicarious processes:** a case of no-trial learning. In: BERKOWITZ, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, v.2, 1965. p. 1-55.

BANDURA, A. Vicarious and self-reinforcement process. In: GLASER, R. (Ed.). **The nature of reinforcement**. New York: Academic Press, 1971. p. 228-278.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action:** a social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva**. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S (Ed.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. e cols. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning and personality development**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1963.

BIGGS, J. B. **Why and how do Hong Kong students learn?** Using the Learning and Study Process Questionnaires. University of Hong Kong: Education Papers n. 14, 1992.

BORGES, O.; JÚLIO, J. M., COELHO, G. R. **Efeitos de um ambiente de aprendizagem sobre o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e sobre a aprendizagem**. In: ATAS DO V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, n. 5, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal** (1998). Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (1996/2004). Disponível em: < http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses estatísticas, 2012**. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: em 20 de set. 2011.

BRECKLER, S. J. **Empirical Validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude**. Journal of Personality and Social Psychology, v. 47, n.6, p. 1191-1205, dec. 1984. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/journals/psp/47/6/1191/>>. Acesso em: 01 de abril 2012.

CARMINES, E. G.; MCLVER, J. P. **Analysing Models With Unobserved Variables**. In: BOHRNSTEDT, G. W.; BORGATTA, E. F. (Eds.). Social Measurement: Current Issues. Beverly Hills, CA: Sage, 1981.

CASTRO, M. A. S. N. **Processos de auto-regulação da Aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2007.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: Comportamento, Linguagem e Cognição**. Tradução Deisy das Graças de Souza et al. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O; WILLIAMS, L. C. A. **O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, abr/jun 2008.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: propostas de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COELHO, J. A. P. M. **Habilidade de conservação de água: Uma explicação pautada em valores humanos, emoções e atitudes ambientais**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado integrado de Psicologia Social)-Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2009.

COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Psicologia Evolutiva, v. 1).

COLLS, C.; PALACIOS, A.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Psicologia da Educação, v.2)

CHAVES, C. M. **Compromisso convencional: Fator de proteção para as condutas agressivas, anti-sociais e de uso de álcool?** Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

CHENG, S.-T.; CHAN, A. C. M. **The development of a brief measure of school attitude**. Educational and Psychological Measurement, v. 63, n. 6, p. 1060-1070, 2003.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.

DECI, E. L. **The psychology self-determination**. Lexington, MA: Lexington Books, 1980.

DECI, E. L. et al. **Motivation and education: The self-determination perspective**. Educational Psychologist, v. 26, p. 325-346, 1991.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DELA COLETA, M. F. (org.). **Modelos para Pesquisa e Modificação de Comportamentos de Saúde**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

DÖRING, A. K.; BLAUENSTEINER, A.; ARYUS, K. **Assessing Values at an Early Age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)**. Journal of personality Assessment, v. 92, n.5, 2010.

DURHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Edições Melhoramentos, Biblioteca de Educação, 1922.

EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. **The psychology of attitudes**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Javanovich, 1993.

EAGLY, A. H.; CHAIKEN, S. Attitude structure and function. In: GILBERT, D. T.; FISKE, S. T.; LINDZEY, G. (Orgs.). **The handbook of social psychology**. New York: McGraw-Hill, 1998. (Vol. 1, p. 269-322).

FABRIGAR, L. R.; MACDONALD, T. K.; WEGENER, D. T. The structure of attitudes. In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B. T.; ZANNA, M. P. (Orgs.). **The handbook of attitudes**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 79-124.

FALCKE, D.; ROSA, L. W.; STEIGLEDER, V. A. T. **Estilos parentais em famílias com filhos em idade escolar**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 5, n. 2, p. 282-293, 2012.

FESTINGER, L. **A theory of cognitive dissonance**. Standford: Standford University Press, 1957.

FESTINGER, L.; CARLSMITH. Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Toronto, v. 58, p. 203-210.

FILHO, N. S. et al. Escala de atitudes frente ao HIV/ AIDS: análise de fatores. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 194-200, 2007.

FINN, J. D.; ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, v. 82, p. 221-234, 1997.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research**. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley, 1975.

FONSÊCA, P. N. et al. Escala de atitudes frente à escola: validade fatorial e consistência interna. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. Campinas, v. 11, n. 2, p. 285-297, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200008>>. Acesso em: 10 de out. 2011.

FONSÊCA, P. N. Desempenho acadêmico de adolescentes: proposta de um modelo explicativo. 252 f. Tese (Doutorado Integrado em Psicologia Social)-Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FORMIGA, N. S. **Condutas anti-sociais e delitivas: Uma explicação baseada nos valores humanos**. Dissertação (Mestrado Psicologia)-Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: Teoria e prática** [online], São Paulo, v.6, n.1, p.13-29, jun. 2004.

FORMIGA, N. S.; YEPES, C. F.; ALVES, I. Prioridades valorativas do rendimento escolar: Sua predição a partir dos valores humanos. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 8, p. 227-234, 2005.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. **School engagement: Potential of the concept, state of the evidence**. *Review of Educational Research*, v.74, p. 59–109, 2004.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. Imp. rev. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GARSON, G. D. PA 765 **Statnotes**: An online textbook. 2003. Disponível em: <<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/statnote.htm>>. Acesso em: 19 de dezembro 2011.

GIACOMONI, C. H. **Desempenho acadêmico, controle percebido e eventos de vida como preditores de bem-estar subjetivo em crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GILABERT, R.; MARTÍNEZ, G.; VIDAL-ABARCA, E. **Some good text are always better text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge**. Learning and Instruction, v. 15, p. 45-68, 2005.

GOOGLE. **Investimentos em educação**. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5567360-EI8266,00Especialista+ritmo+dos+investimentos+em+educacao+diminiu.html>>. Acesso em: 09 de fevereiro 2012.

GOOGLE. **Taxas + educação + Alagoas**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/alagoas/>>. Acesso em: 20 de setembro 2011.

GOOGLE ACADÊMICO. **Engajamento**. Disponível em: <http://www.scholar.google.com.br>. Acesso em: 13 de agosto 2011.

GOOGLE ACADÊMICO. **Engajamento Escolar**. Disponível em: <http://www.scholar.google.com.br>. Acesso em: 13 de agosto 2011.

GOOGLE ACADÊMICO. **School Engagement**. Disponível em: <http://www.scholar.google.com.br>. Acesso em: 13 de agosto 2011.

GOULART, C. M. A. **Letramento e polifonia**: um estudo dos aspectos discursivos do processo de alfabetização. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p. 5-21, 2001.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**: Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica. 13 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

GOUVEIA, R. S. V. **Engajamento Escolar e Depressão**: um estudo correlacional com crianças e adolescentes. 251 f. Tese (Doutorado integrado em Psicologia Social)- Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2009.

GOUVEIA, V. V. **La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo**: una comparación intra e intercultural. Tese (Doutorado EM Psicologia Social)- Departamento de Psicologia Social, Universidade Complutense de Madri, Espanha, 1998.

GOUVEIA, V. V. **A natureza motivacional dos valores humanos**: evidências acerca de uma nova tipologia. Estudos de Psicologia, v.8, n. 8., p. 431-443, 2003.

GOUVEIA, V. V. et al. Teoria funcionalista dos valores humanos. In: TEIXEIRA, M. L. M. (Org.). **Valores humanos e gestão**: Novas perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2008. p. 47-80.

GOUVEIA, V. V. et al. **Teoria Funcionalista dos Valores Humanos**: aplicações para organizações. Revista de Administração Mackenzie, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 34-59, maio/junho 2009.

GOUVEIA, V. V. et al. **Valores, metas de realização e desempenho acadêmico**: proposta de modelo explicativo. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 323-331, jul/dez 2010.

GOUVEIA, V. V. et al. **Valores humanos**: contribuições e perspectivas teóricas. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.), A psicologia social: Principais temas e vertentes. Porto Alegre, RS: ArtMed, (2011a).

GOUVEIA, V. V. et al. **Conhecendo os valores na infância**: evidências psicométricas de uma medida. Psico, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 106-115, (2011b).

GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos valores humanos**: fundamentos, evidências empíricas e perspectivas. Tese de professor titular. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2012.

GOUVEIA, V. V.; ROS, M. **The Hofstede and Schwartz Models for Classifying Individualism at the Cultural Level: Their Relation to Macro-Social and Macro-Economic Variables.** *Psicotema*, n. 1, p. 25-33, 2000.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, p.143-150, 2004.

GUTERMAN, E. **Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance.** *Learning and Instruction*, v. 13, n. 6, p. 633-651, dec. 2003. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475202000701>>. Acesso em: 4 de set. 2012.

HOMER, P. M.; KAHLE, L. R. **A structural equation test of the value-attitude-behavior hierarchy.** *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 54, n. 4, p. 638-646, apr. 1988. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/journals/psp/54/4/638/>. Acesso em: 11 de janeiro 2012.

HU, L.-t.; BENTLEER, P. M. **Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives.** *Structural Equation Modeling*, v. 6, p.1-55, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB/Prova Brasil 2011** - primeiros resultados. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 10 Dez. 2011.

JACOB, A. V.; LOUREIRO, R. S.; MATURANO, E. M. **Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Escolares.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 15, n. 2, p. 153-162, mai-ago 1999.

JIMERSON, S. R.; CAMPOS, E.; GREIF, J. L. **Towards and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms.** *The California School Psychologist*, v.8, p. 7-27, 2003.

KLAUSMEIER, H. J.; GOODWIN, W. **Learning and human abilities. Educational Psychology.** 4 ed. New York: Harper & Row Publishers, 1975.

KOHN, M. **Class and conformity.** ILL: University of Chicago Press, Chicago, 1977.

LAUER-LEITE, I. **Correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, 2009.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. 1. ed. Tradução de Ramon Américo Vasquez e Sonia Goldfeder. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LEIF, J.; DELAY, J. **Psicologia e Educação: A criança**. Tradução: Equipe Livraria Freitas Bastos. Paris-França: Fernand Nathan, 1965.

LOPES, J. A. **Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”**. 3 ed. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

LUTHANS, F. **The need for and meaning of positive organizational behavior**. Journal of Organizational Behavior, Washington, v. 23, n. 6, p. 695-706, sept. 2002. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.165/abstract>>. Acesso em 17 de setembro de 2011.

MACGUIRE, W. J. The concept of attitudes and their relation to behaviors. In: SINAIKO, H. W.; BROEDLING, L. A. (Eds.). **Perspectives on Attitude Assessment: Surveys and their Alternatives**. Champaign: Pendleton, 1976.

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2004.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar**. Psico-USP, São Paulo, v. 4, n. 2, p.23-36, 1999.

MASLOW, A. **Uma teoria da motivação humana**. Psychological Review, v. 50, n. 4, p. 370-96, 1943.

MASLOW, A. **Motivation and Personalit**. New York: Harper, 1954.

MASTEN, A. S.; COATSWORTH, J. D. **The development of competence in favorable and unfavorable environments:** lessons from research on successful children. *American Psychology*, v. 53, n.2, p. 205–220, 1998.

MATLIN, M. W. **Psicologia Cognitiva**. 5 ed. Tradução Stella Machado. Rev. Téc. Claudia Henschel de Lima. Rio de Janeiro, LTC: editora, 2004.

MATURANO, E. M. Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Avanços recentes em educação especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p.159-165.

MAYER, L. R.; KOLLER, S. H. **Percepção de controle sobre o desempenho acadêmico de crianças em situação de pobreza**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.4, n. 1, p. 283-291, 2000.

MAZO, L. A.; MAZO, H. A.; MAZO, J. Z. **Valores Humanos:** especulando um enfoque no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 2009. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/394/711>. Acesso em: 14 de janeiro 2013.

MEDEIROS, P. C. et al. **A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem**. *Psicologia: Reflexão e Crítica* [online], v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php?pid=S0102-79722000000300002&caller=www.scielo.br&lang=en>>. Acesso em: 12 de março 2012.

MEDEIROS et al. **O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem**. *Estudos em Psicologia*, v. 8, n. 1, p. 93-105, 2003.

MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. e cols. **Resiliência:** descobrindo as próprias fortalezas. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLCEPERES, LLINARES, MATURANO. Internalização de valores sociais. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. (Org.). **Psicologia Social dos Valores Humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. cap. 8.

MOORE, W. P.; HUSMAN, M.; BROWLEE, H. **Constructing youth engagement: A synthesis of literature, observation, and professional opinion the integration of youth engagement into the arts classroom**, 2003. Disponível em: <http://www.kcya.org/documents/ConstructingYouthEngagement.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2012.

MOTEIRO, R.A. **Adaptação transcultural da medida de valores pessoais para crianças**. Manuscrito não publicado, 2008.

MOTEIRO, R. A. **Influência de aspectos psicossociais e situacionais sobre a escolha alimentar infantil**. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília, 2009.

MOULY, G. J. **Psicologia Educacional**. 7.ed. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1979.

MOUTINHO, K.; ROAZZI, A. **As teorias da ação racional e da ação planejada**: relações entre intenções e comportamentos. Avaliação Psicológica [online], Porto Alegre, v. 4, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scieloOrg/php/reference.php?pid=S1677-04712010000200012&caller=pepsic.bvsalud.org&lang=pt> Acesso em: 13 de jan. 2013.

MYERS, D. G. **The funds, friends, and faith of happy people**. American Psychologist, Washington, DC, v. 55, n. 1, p. 56-67, jan 2000. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/journals/amp/55/1/56/> > Acesso em: 03 de março 2012.

NICHOLSON, T. **Reading comprehension pro-cesses**. In G. B. Thompson & T. Nicholson (Eds.), Learning to read, p. 127-149. Newark, NJ: IRA, 1999.

NORRIS, C.; PIGNAL, J.; LIPPS, G. **Measuring school engagement**. Education Quarterly Review, v. 9., p. 25-34, 2003.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OKANO et al. **Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 1, p.121-128, 2004.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. **Compre-ensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, p. 118-124, 2005.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. **Compre-ensão de textos e desempenho acadêmico**. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v.7, n.1, p. 19-27, 2006.

OLIVEIRA, K. L., SANTOS, A. A. A., PRIMI, R. **Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho em disciplinas na universidade**. *Revista Interação em Psicologia*, v.7, p. 19-25, 2003.

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. P. A. dos. **Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008.

ORTIZ, M. G. R.; HOYOS, J. R. C.; LÓPES, M. G. R. **The social networks of academic performance in a student context of poverty in México**. *Social Networks, Mexico*, v. 26, n. 2, p. 175-188, may 2004. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378873304000115>>. Acesso em: 14 de abril 2012.

PACHECO, L.; SISTO, F. F. **Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem**. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 6, n.1, p. 43-50, 2005.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Tradução A. M. N. Machado. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PASQUALI, L. e cols (2010). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PATTO, M. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

PIMENTEL, C. E. **Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento antissocial**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

PREVIDELLI, A. **Os gastos do Brasil com educação em relação ao mundo**. Exame.com, Brasil, 17 Set. 2012. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/os-gastos-do-brasil-com-educacao-em-relacao-ao-mundo>>. Acesso em: 19 Out. 2012.

RAMIREZ-ORTIZ, M. G.; CABALLERO, J. R.; RAMÍREZ-LÓPES, M. G. **The social networks of academic performance in a student context of poverty in México**. Social Networks, v. 26, n. 2, p.175-188, 2004.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. Tradução de L. A. F. Pontes e S. Machado. Revisão técnica de M. C. Bastos e N. G. Calvano. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

REEVE, J. et al. **Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support**. Motivation and Emotion, v. 28, p. 147-169, 2004.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

ROS, M. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. (Org.). **Psicologia Social dos Valores Humanos: desenvolvimentos teóricos metodológicos e aplicados**. Tradução de Olga Cafalocchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 23-53.

ROS, M.; GOUVEIA, V. (Org.). **Psicologia Social dos Valores Humanos**: desenvolvimentos teóricos metodológicos e aplicados. Tradução Olga Cafalchchio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ROTTA, N. T.; OHLWEIELER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. **Perceived locus of causality and internalization**: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and Social Psychology*, v. 57, p. 749-761, 1989.

RUMBERGER, R.W. **High school dropouts**: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, v. 57, n. 2, p. 101-121, 1987.

SALANOVA, M. et al. **Desde el “burnout” al “engagement”**: Uma nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo y de las Organizaciones*, v. 16, p. 117-134, 2000.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

SANTOS, A. A. A. **Compreensão em leitura na universidade**: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. *Estudos de Psicologia*, v.7, n. 2, p. 39-53, 1990.

SANTOS, A. A. A. **Desempenho em leitura**: Um estudo diagnóstico da compreensão e hábitos de leitura entre universitário. *Estudos de Psicologia*, v.8, n.1, p. 6-19, 1991.

SANTOS, A. A. A., PRIMI, R., Taxa, F., VENDRAMINI, C. M. M. **O Teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, p. 549-560, 2002.

SANTOS, W. S. **Explicando comportamentos socialmente desviantes**: uma análise do compromisso convencional e afiliação social. Tese (Doutorado Integrado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). **Secretaria da Educação. Resolução nº 70 de 21 de outubro de 2011.** Dispõe sobre a instalação de novas salas e ambientes de leitura nas escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

SAPIENZA, G.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. **Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n.2, p. 208-213, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n2/a06v22n2.pdf>. Acesso em: 17 de nov. 2013.

SARIS, W.; STRONKHORST, H. **Causal modelling in nonexperimental research.** **Amsterdam:** Sociometric Research Foundation, 1984.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B. **Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement:** a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, v. 25, p. 293-315, 2004.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B.; SALANOVA, M. **The measurement of work engagement with a short questionnaires:** A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, v. 66, p. 701-716, 2006.

SCHAUFELI, W. B., et al. **Burnout and engagement in university students:** A cross-national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, Washington, v. 33, n. 5, p. 464-481, 2002a.

SCHAUFELI, W. B. et al. **The measurement of engagement and analytic approach.** *Journal of Happiness Studies*, v.3, p.71-92, 2002b.

SCHNEIDER, J. O. (2001). **Transmissão de valores de pais para filhos:** Dimensões do desejável e do perceptível. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SCHWARTZ, S. H. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, M.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.), **Psicologia Social dos Valores Humanos:**

Desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: editora Senac, 2006. p. 55-85.

SCHWARTZ, S. H. Validade e aplicabilidade da teoria dos valores. In: TAMAYO, A.; PORTO, J. B. (Eds). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 56-95, 2005.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology**: An introduction. *American Psychologist*, v. 55, p. 5-14, 2000.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI. Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Rev. Assoc. Med. Bras.*, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.

SILVA, A. M. M. Teoria da auto-eficácia. In: DELA COLETA, M. F. (Org.). **Modelos para Pesquisa e Modificação de Comportamentos de Saúde**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. cap. 4.

SINCLAIR, M. F. et al. **Facilitation Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies**. *The California School Psychologist*, v. 8, p.29-41, 2003.

SOARES, M. R. Z.; SOUZA, S. R. MARINHO, M. L. **Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo em crianças**. *Estud. psicol.*, Campinas, v. 21, n.3, p. 253-260, set/dez. 2004.

STEVANATO, I. S. et al. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento**. *Psicologia em Estudo* [online], Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, Jan./June 2003. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000100009&lang=pt>. Acesso em: 03 de março 2012.

TESSER, A.; SHAFFER, D. R. **Attitudes and attitude Change**. *Annual Review Psychology*, v. 41, p. 479-523, feb. 1990. Disponível em: <
<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.41.020190.002403?journalCode=psych>>. Acesso em: 16 de março 2012.

THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. **The Polish peasant in Europe and America**. Boston, MA: Badger, 1918. (Vol. 1)

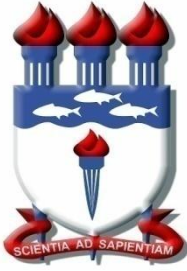
VANDENBOS, G. R. (Ed.). **Dicionário de psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

WICKER, A. W. Attitudes versus action: The relationships of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. **Journal of Social Issues**, local, v. 25, n. 4, p. 41-78, autumn 1969. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x/abstract> >. Acesso em: 17 de maio 2012.

WONG, M. M-H. **The relations among causality orientations, academic experience, academic performance, and academic commitment**. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 26, p. 315-326, 2000.

ZIMMERMAN, B. J. **A social cognitive view of self-regulated academic learning**. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 81, n. 3, p. 329-339, sept. 1989. Disponível em: < <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1990-06085-001> >. Acesso em: 23 de novembro 2012.

APÊNDICE A

	<p style="text-align: center;">Universidade Federal de Alagoas ICHCA – Instituto de Ciências, Comunicação e Artes Programa de Pós-Graduação em Psicologia Telefone +55 (82) 32141336 Campus A. C. Simões, BR 104 Norte, Km 14, Tabuleiro do Martins, CEP 57072-970, Maceió / AL – Brasil Grupo de Pesquisa Bases Cognitivo-Emocionais do Comportamento - BCEC Coord. Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho e-mail CNPq: jorgearturcoelho@pq.cnpq.br Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4791933287778887</p>
---	--

Prezado (a) Diretor (a),

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer em que medida o ambiente de leitura, valores e atitudes frente à escola predizem o engajamento escolar e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental.

O tempo estimado da pesquisa é de 30 minutos, onde será aplicado, em sala de aula, um livreto com diferentes questionários (anexo). Os dados coletados nesta pesquisa serão considerados em conjunto, garantindo seu caráter anônimo e sigiloso.

Por fim, nos colocamos a inteira disposição de V.S^a. para, ao final do estudo, apresentar um relatório com os resultados encontrados.

Termo de Consentimento

Assinando este termo, estou consentindo a participação dos alunos no projeto de pesquisa: “Ambiente de leitura, valores e atitudes como preditores de engajamento escolar e desempenho acadêmico”, da aluna Analinne Maia, mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Alagoas, sob a coordenação do Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho.

_____, ____ de _____ de 2012.

Carimbo e assinatura do Coordenador/Diretor da Instituição

APÊNDICE B

Carta de Apresentação e Esclarecimento

Prezado(a) Diretor(a),

Sou Professor e Orientador do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, onde coordeno o *Núcleo de Pesquisa Bases Cognitivo-Emocionais do Compórtamento (BCEC)*. Na condição de Pesquisador desta Instituição, coordeno a pesquisa da Psicóloga e aluna de mestrado Analinne Maia, a ser realizada em escolas da rede pública e privada de ensino, com o objetivo principal de conhecer em que medida variáveis como o ambiente de leitura, valores e atitudes frente à escola predizem o engajamento escolar e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental.

Consideramos que este projeto, que apenas poderá ser levado a cabo com a colaboração da escola sob sua direção, colocando algumas salas de aula, mais especificamente as turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental. Pretendemos assim melhor compreender e investigar fatores psicológicos, contextuais e disposicionais relativos ao engajamento escolar e desempenho acadêmico dos alunos em questão. Certamente, este estudo permitirá subsidiar práticas voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes nestas fases do desenvolvimento. Concretamente, seus resultados subsidiarão a elaboração de práticas preventivas na área da psicologia educacional, objetivadas em três níveis de atuação: (1) estímulo às atitudes positivas dos alunos frente às atividades escolares por parte das crianças e adolescentes, (2) formação de competências psicoeducativas nos familiares que lidam no seu cotidiano com os alunos e suas necessidades educacionais (3) formação e competência psicoeducativa de profissionais que atuam na área da educação.

Frente, ao antes exposto, vimos através desta solicitar sua autorização para que possamos realizar nossa pesquisa em sua escola. Para isso, necessitamos que o(a) Sr(a) assine o termo de consentimento livre e esclarecido, que segue em anexo. Podemos assegurar que todos os preceitos éticos serão respeitados, e que não se pretenderá identificar qualquer jovem. Neste caso, não haverá possibilidade de identificação no questionário; portanto, orientaremos a que não escrevam seu nome ou assinem qualquer coisa, assegurando o pleno anonimato. As respostas dadas serão mantidas em sigilo, sendo tratadas no seu conjunto e apenas os responsáveis por este estudo terão acesso a elas.

Queremos deixá-lo(a) ciente que sua autorização implica que tenha conhecimento e que concorde com o presente estudo, possibilitando que os dados sejam utilizados para possíveis dissertações de mestrado ou teses de doutorado, apresentações em congressos e/ou artigos científicos. Em todos os casos, no entanto, seguir-se-á assegurando o anonimato dos participantes do estudo e a omissão do nome de sua escola.

Em razão da sua colaboração e permissão a que possamos desenvolver nosso estudo, ofereceremos como contrapartida à direção da escola uma síntese dos resultados encontrados. No caso, unicamente consideraremos a amostra dos que tomarem parte da pesquisa. Especificamente, incluiremos no relatório a incidência da correlação entre as variáveis antecedentes (ambiente de leitura, valores e atitudes frente à escola), em relação às variáveis consequentes (engajamento escolar e desempenho acadêmico); o nível de engajamento escolar e a relação deste com os indicadores de desempenho acadêmico; a influência maior ou menor dos construtos pesquisados, dentre outros resultados analisados. Também estará à sua disposição o relatório final da pesquisa, bastando enviar-nos uma solicitação a qualquer um

dos endereços acima especificados, ou entrando diretamente em contato com a pesquisadora principal deste estudo.

Finalmente, estou encaminhando para a sua escola pesquisadoras responsáveis e qualificadas, mestrandas e graduadas, previamente treinadas para a aplicação dos instrumentos que seguem em anexo a esta solicitação. Portanto, posso assegurar que todo o estudo transcorrerá em clima de profissionalismo e respeito para com os jovens, evitando qualquer transtorno para sua escola.


Desde já, certo de contar com a sua autorização, agradecemos imensamente. Receba nossos cumprimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho

APÊNDICE C

Termo de Autoconsentimento

	<p style="text-align: right;">Universidade Federal de Alagoas Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes Laboratório de Avaliação e Medida Cognitiva Emocional</p> <p style="text-align: right;">Campus A. C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n Tabuleiro do Martins - Maceió - AL CEP: 57072-970; Fone e fax: (82) 3214-1336</p>
---	--

Prezado (a) Estudante,

Estamos realizando uma pesquisa com o propósito de conhecer os fatores que contribuem para explicação de comportamentos sociais. Para efetivação do estudo, gostaríamos de contar com sua colaboração respondendo este questionário.

Por favor, leia atentamente as instruções deste questionário e marque a resposta que mais se aproxima com o que você pensa e/ou faz, sem deixar qualquer das questões em branco.

Para que você possa respondê-lo com a máxima sinceridade e liberdade, queremos lhe garantir o caráter confidencial de todas as suas respostas. Contudo, antes de prosseguir, de acordo com o disposto nas resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde, faz-se necessário documentar seu consentimento. Por favor, marque com um "X" no espaço indicado.

Estou de acordo com as informações trazidas pelo termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando, desta forma, a minha participação nesta pesquisa.

Assinalando este termo, estou concordando em participar do estudo acima mencionado, sob a coordenação do Prof. Dr. Jorge Artur Peçanha de Miranda Coelho.

Por fim, nos colocamos a sua inteira disposição no endereço acima para esclarecer qualquer dúvida que necessite.

INDIQUE SUA MATRÍCULA

APÊNDICE D – Questionário demográfico

FINALMENTE, PERMITA-NOS CONHECÊ-LO(A) UM POUCO MAIS.

01. Você é do sexo: Masculino Feminino

02. Por favor, indique sua idade: _____ anos

03. Onde você mora? Casa individual Condomínio de apartamentos

Condomínio de casas

04. Além de você, quantas pessoas moram na sua residência:

Faixa etária	Número de pessoas
a. Com idade de 0 a 10 anos	()
b. De 11 a 20 anos	()
c. De 21 a 50 anos	()
d. Acima de 50 anos	()

APÊNDICE E**REALIZAÇÃO****LABORATÓRIO DE AVALIAÇÃO E MEDIDA COGNITVA EMOCIONAL****COORDENAÇÃO****Dr. JORGE ARTUR PEÇANHA DE MIRANDA COELHO**

Universidade Federal de Alagoas
Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes
Programa de Pós-graduação em Psicologia
Campus A. C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n
Tabuleiro do Martins - Maceió - AL, CEP: 57072-970
Fone e fax: (82) 3214-1336

ANEXO A - Escala de Engajamento Escolar

INSTRUÇÕES. Enquanto estudante (você) faz determinadas tarefas, como, por exemplo, assistir às aulas (tanto teóricas como práticas), ir à biblioteca, fazer trabalhos de grupo, estudar etc. Os itens a seguir se referem a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a sua experiência como estudante. Por favor, responda a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam de **0** (se nunca teve esse sentimento ou essa crença) a **6** (se o / a tem sempre).

Nunca	Quase Nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastante vezes	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6
Nenhuma vez	Algumas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

01. ___ As minhas tarefas como estudante fazem-me sentir cheio(a) de energia.
02. ___ Creio que a escola tem significado.
03. ___ O tempo passa voando quando estou realizando minhas tarefas como estudante.
04. ___ Sinto-me com força e energia quando estou estudando ou vou às aulas.
05. ___ Estou entusiasmado(a) com a escola.
06. ___ Esqueço tudo o que se passa ao meu redor quando estou concentrado(a) nos meus estudos.
07. ___ Os meus estudos inspiram-me coisas novas.
08. ___ Quando me levanto de manhã tenho vontade de ir para as aulas ou estudar.
09. ___ Sinto-me feliz quando estou fazendo tarefas relacionadas com os meus estudos.
10. ___ Estou orgulhoso (a) por estar na escola.
11. ___ Estou envolvido nos meus estudos.
12. ___ As minhas tarefas como estudante não me cansam.
13. ___ A escola é um desafio para mim.
14. ___ “Deixo-me levar” quando realizo as minhas tarefas como estudante.
15. ___ Sou uma pessoa com força para enfrentar as minhas tarefas como estudante.
16. ___ Tenho dificuldade de me desligar dos meus estudos.
17. ___ Quando estou realizando minhas tarefas escolares não paro, mesmo que não me sintam bem.

ANEXO B - Escala de Atitudes frente à Escola

INSTRUÇÕES. A seguir são apresentadas algumas afirmações com as quais os jovens podem concordar ou discordar. Independentemente do que possam pensar as demais pessoas ao seu redor, pedimos que indique em que medida concorda ou discorda com cada uma delas. Lembramos que não existem respostas certas ou erradas. Por favor, utilize a seguinte escala de respostas e circule o número, ao lado de cada item, que melhor representa sua resposta.

1 Discordo totalmente	2 Discordo	3 Indeciso	4 Concordo	5 Concordo totalmente
------------------------------------	----------------------	----------------------	----------------------	------------------------------------

1. Acredito que a escola pode me ajudar a ser uma pessoa melhor.	1	2	3	4	5
2. O colégio tem feito eu me sentir capaz.	1	2	3	4	5
3. Empenho-me bastante para aprender muitas coisas.	1	2	3	4	5
4. Considero sem importância as coisas que tenho feito na escola.	1	2	3	4	5
5. A vida escolar é chata e desinteressante.	1	2	3	4	5
6. Participo ativamente da vida escolar.	1	2	3	4	5
7. Vale a pena ir à escola, mesmo que isso não me ajude a conseguir um emprego.	1	2	3	4	5
8. Se tivesse oportunidade de escolher, deixaria a escola e conseguiria emprego.	1	2	3	4	5
9. Sinto que sou parte da escola.	1	2	3	4	5

ANEXO C – Escala de Ambiente de Leitura

INSTRUÇÕES: Solicitamos que indiquem neste questionário o quanto essas afirmações são verdadeiras ou falsas na sua vida, marcando o item que melhor expresse a sua realidade. Os itens a serem marcados com um X variam da concordância total até a discordância total com o que está dito na frase.

1- Minha mãe sabe ler e escrever.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso
- () Totalmente falso

2- Meu pai sabe ler e escrever.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso
- () Totalmente falso

3- A pessoa que é responsável por mim sabe ler e escrever.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso
- () Totalmente falso

4- Minha mãe lê livros, jornais e/ou revistas.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso
- () Totalmente falso

5- Meu pai lê livros, jornais e/ou revistas.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso
- () Totalmente falso

6- Vejo minha mãe escrever ou digitar no computador.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso
- () Totalmente falso

7- Vejo meu pai escrever ou digitar no computador.

- () Totalmente verdadeiro
- () Um pouco verdadeiro
- () Um pouco falso

Totalmente falso

8- Minha mãe gosta de ler e/ou escrever.

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso

Totalmente falso

9- Meu pai gosta de ler e/ou escrever.

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso

Totalmente falso

10- Meus pais lêem ou conversam sobre o que lêem comigo.

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso

Totalmente falso

11- Meus pais me incentivam a ler.

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso

Totalmente falso

12- Na minha casa tem livros, gibis, revistas ou jornais a minha disposição.

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso

Totalmente falso

13- Possuo na minha casa materiais para pesquisa, inclusive computador.

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso

Totalmente falso

14- Na minha casa tenho um lugar para a realização das minhas atividades escolares

Totalmente verdadeiro

Um pouco verdadeiro

Um pouco falso






Totalmente falso

ANEXO D – Questionário de Valores Básicos Infantil

INSTRUÇÕES. Leia as afirmações abaixo e indique o quanto cada uma delas é importante para você. Faça isso marcando um X na carinha ao lado de cada afirmação, segundo o que você acha.

1		2		3		4		5	
	Nenhuma Importância		Pouca Importância		Média Importância		Grande Importância		Máxima Importância






SAÚDE. Não ficar doente; estar sempre animado(a), com vontade de brincar; e evitar fazer coisas que prejudiquem à saúde.

1	2	3	4	5
				
1	2	3	4	5

ÊXITO. Ser o(a) vencedor(a) nas competições em que participe; ser o(a) número 1, o(a) melhor; e fazer as coisas melhor que os(as) demais colegas.

				
---	---	---	---	---






TRADIÇÃO. Seguir as regras de boa educação e costumes da sua família; viver ou vestir do mesmo modo que seus pais; e seguir as normas de casa e da escola.

1	2	3	4	5
				
1	2	3	4	5



IGUALDADE. Querer que não haja diferença entre ricos e pobres, que todos sejam tratados igualmente; dar as mesmas oportunidades a todas as pessoas; e tratar igualmente meninos e meninas.

				
---	---	---	---	---






EMOÇÃO. Desafiar o perigo, procurar novas aventuras; assistir ou fazer esportes de emoção, como corrida de bicicleta; e buscar aventuras, como viajar com amigos(as) ou acampar em florestas.

1	2	3	4	5
				






APOIO SOCIAL. Ser ajudado(a) pelos pais e familiares quando precise; ter alguém que cuide de você; e receber apoio dos amigos(as) em momentos difíceis.

1	2	3	4	5
				
1	2	3	4	5






ESTABILIDADE. Ter segurança em casa e na escola; saber que nunca vai faltar dinheiro ou comida para você; e saber que seus pais têm um trabalho seguro.

1	2	3	4	5
				


PODER. Ser o(a) chefe ou líder do grupo de amigos(as); mandar nos(as) outros(as) colegas; e ter poder para decidir as coisas.

1	2	3	4	5
				
1	2	3	4	5






RELIGIOSIDADE. Rezar, orar e ir à missa ou culto religioso; crer em Deus como o salvador da humanidade; e participar das atividades da Igreja.

1	2	3	4	5
				
1	2	3	4	5

ARTES. Ir a exposições de quadros e esculturas; ouvir música, ir ao teatro ou ao cinema; e aprender a desenhar e pintar.

1	2	3	4	5
				

PRAZER. Aproveitar a vida, brincar e se divertir; comer e beber tudo o que gosta; e ir à praia, aos shoppings ou parques onde possa se divertir.

1	2	3	4	5
				

AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda com seus(suas) irmãos(ãs) e/ou familiares; ter alguém com

quem compartilhar suas alegrias, tristezas e segredos;
e ter um(a)
amigo(a) íntimo(a) em quem confiar.

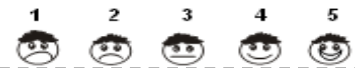
SOBREVIVÊNCIA. Ter uma casa para morar com seus pais; ter água e comida sempre que necessite; e poder dormir bem todos os dias.



PRESTÍGIO. Saber que muita gente lhe conhece; receber elogios dos seus pais ou professores; e ser sempre escolhido(a) para representar os(as) seus(suas) colegas.



OBEDIÊNCIA. Respeitar aos pais e aos mais velhos; obedecer aos seus professores e fazer os deveres de casa; e ser educado(a) e disciplinado(a).



CONHECIMENTO. Descobrir coisas novas sobre o mundo; procurar saber tudo sobre a origem do homem e do universo; e conhecer como são e funcionam as coisa

