

A autoeficácia de alunos com dificuldade de aprendizagem

Braulio Henrique Avelino Silva¹
henriqueune@gmail.com

Resumo:

O objetivo desse estudo é avaliar as relações entre as dificuldades de aprendizagem e o senso de autoeficácia em 36 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, na faixa etária de onze anos a treze anos, de uma escola pública do município de Frei Miguelinho – PE, divididos em dois grupos tendo como parâmetro suas médias e avaliação do conselho de classe: G1-18 estudantes com bom desempenho acadêmico e o G2 – 18 estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem. O instrumento utilizado foi um Roteiro de Avaliação de Autoeficácia, onde através dos resultados obtidos, observou-se que os estudantes do G1 apresentaram elevada crença de autoeficácia comparadamente ao G2, confirmando que estudantes com elevadas crenças de autoeficácia também apresentam melhores resultados acadêmicos.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem; autoeficácia; educação.

Abstract:

The objective of this study is to evaluate the relationship between learning difficulties and self-efficacy in 36 students from the 6th grade of elementary school, aged 11 to 13 years, from a public school in the municipality of Frei Miguelinho - PE, divided into two groups having as a parameter their averages and assessment of the class council: G1-18 students with good academic performance and the G2 - 18 students with complaints of learning difficulties. The instrument used was a Self-efficacy Assessment Roadmap, where through the obtained results, it was observed that G1 students presented a high belief in self-efficacy compared to G2, confirming that students with high self-efficacy beliefs also presented better academic results.

Palavras-chave: Difficulty of learning; self-efficacy; education

1. Autoeficácia: definição e influência na motivação e aprendizagem

As investigações sobre as relações interpessoais e habilidades sociais no contexto escolar têm contribuído de forma significativa para melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos que desenvolvem positivamente uma crença de autoeficácia. Esses estudos também apontam para as dificuldades de aprendizagem de alunos com baixa crença de autoeficácia.

Os trabalhos de Chapman, Cullen, Boersma & Maguire (1981) que envolvem investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem, têm contribuído para o entendimento da importância das variáveis internas como as crenças, afetos e expectativas, propiciam uma mediação entre estímulo e resposta. Assim, entende-se que entre essas variáveis influenciadoras está a crença de autoeficácia.

¹ Graduação em Geografia; Diplomado em Metodologia Quantitativa de Investigação Científica pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – UC. MBA em Gestão Estratégica pela Universidade de São Paulo – USP.

Para uma melhor compreensão desse processo, há uma necessidade de se definir o que vem a ser a crença de autoeficácia. Sendo assim, recorremos a Bandura (1989) que define como autoeficácia “a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas”. Ou seja, “envolve o julgamento sobre suas capacidades para mobilizar recursos cognitivos e ações de controle sobre eventos e demandas do meio” (MEDEIROS et al, 2000).

A crença de autoeficácia influencia nas aspirações sobre as metas pretendidas, assim como influencia a motivação do indivíduo, a resiliência e perseverança diante das dificuldades do caminho, estabelecendo relações com o pensamento analítico sobre sucesso e fracasso. Dessa forma, a crença de autoeficácia influencia na motivação e aprendizagem, conforme apontam os autores Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (1996), em estudo que aborda os fatores ambientais e pessoais como influenciadores da autoeficácia.

O ser humano possui um sistema de crença que influencia o tempo todo seus sentimentos e pensamentos, assim como suas ações sobre o meio. É pela reflexão que os indivíduos realizam momentos de autoavaliação que alteram seu sistema de crença afetando conseqüentemente seu comportamento. Neste processo de autoavaliação se inclui a crença de autoeficácia, que existem quatro principais formas de influência sobre seu desenvolvimento:

a) experiências significativas, que são os resultados interpretados de um desempenho proposto, sendo que o sucesso aumenta o senso de auto-eficácia e o fracasso o diminui; b) experiências através do outro, que são as observações sociais e a avaliação do desempenho dos outros, “se o outro pode fazer eu também posso”. c) persuasão social, que são as avaliações que as pessoas recebem dos outros; d) os estados psicológicos associados à emoções positivas ou negativas que influenciam na maneira como as situações são percebidas (SCHUNK, 1995).

Nesse entendimento, a crença de autoeficácia influencia no sucesso ou fracasso escolar, pois se o aluno se julga com baixo desempenho ele terá baixo desempenho na aprendizagem. Esse estado psicológico que afeta a aprendizagem pode ser desencadeado por episódios experienciais negativos de insucesso e reforçado por observações negativas sobre seu desempenho feitas por professores ou outros agentes educativos no âmbito escolar.

2. Como a crença de autoeficácia interfere na aprendizagem

Desde a década de 70 que estudos sobre autoeficácia têm apontado a influência dessa crença na aprendizagem, principalmente naqueles alunos que apresentam baixo desempenho e problemas de comportamento associado à dificuldade em lidar com os outros com afetividade.

Assim a autoeficácia em conjuntura com outras crenças do indivíduo, é um forte indicador de desempenho acadêmico. Isso porque a autoeficácia influencia o desempenho acadêmico e também é influenciada por ele implicando no desenvolvimento integral da criança. Essa influência ocorre de forma direta nos processos de motivação, expectativas e autopercepção, que por sua vez, afetam o

nível e o tipo de comportamento do aluno, conforme apontam os estudos de Pajares & Valiante (1997), de Pintrich, Anderman & Klobucar (1994), e Schunk (1995).

Segundo nos elucidada Pajares (1996), alunos que possuem alto senso de autoeficácia elaboram tarefas acadêmicas utilizando mais estratégias mentais e metacognitivas persistindo nas suas tarefas por mais tempo. Já os alunos que tem dificuldades de aprender e se julgam com baixa autoeficácia acreditam que suas capacidades pessoais são insuficientes para terem êxito em determinadas tarefas acadêmicas. E sobre essas dificuldades Graminha (1994), comenta que estão quase sempre associadas a outros comprometimentos como prejuízos de ordem emocional e comportamental.

As investigações de Linhares, Parreira, Maturano (1993) reforçam o entendimento de que o baixo desempenho dos alunos vem acompanhado da presença de problemas afetivo-sociais nas queixas realizadas por parte de pais e professores, demonstrando mais uma vez a influência da autoeficácia sobre o comportamento e conseqüentemente a aprendizagem através de quatro processos que incluem: motivação, afeto, cognição e seleção de atividades e ambientes (BANDURA, 1993; PAJARES, 1996; SCHUNK, 1995).

Podemos assim, entender que pessoas com alto senso de eficácia são capazes de idealizarem-se com sucesso na realização de tarefas, apresentando nesse processo construções cognitivas na resolução de problemas antecipando-os e mantendo a motivação. Dessa maneira, a crença de autoeficácia favorece a modificação de regras de pensamento determinando o nível de motivação, favorecendo maior motivação e persistência, quanto mais alta for a crença de autoeficácia.

Bandura (1993) e Schunk (1995) entendem que o processo afetivo também é muito afetado pela crença de autoeficácia, pois ela influencia na quantidade de estresse e ansiedade que a criança experimenta quando fazem certas atividades, chegando a influenciar as escolhas que o indivíduo realiza por toda sua vida, evitando atividades que acreditam estar acima das suas capacidades.

3. Papel da escola para elevar a crença de autoeficácia nos alunos

O âmbito escolar pode proporcionar condições que favoreçam a elevação da crença de autoeficácia nos seus alunos. Para Bzuneck (2001),

No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá implementar. Com fortes crenças de auto-eficácia, o esforço se fará presente desde o início e ao longo de todo o processo, de maneira persistente, mesmo que sobrevenham dificuldades e revezes. (BZUNECK, 2001, p. 3)

Dessa maneira, a crença de autoeficácia tem efeitos sobre a aprendizagem dos alunos que se demonstram como aprendizes ativos que sabem gerenciar seu processo de aprendizagem estabelecendo metas e dirigindo esforços no intuito de atingir as metas de cada tarefa. Esses alunos mobilizam diversas estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, selecionando o que usar, o que por em prática e o que mudar quando necessário. São denominados por diversos autores como alunos autorregulados. Os aprendizes autorregulados, motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem (Zimmerman, 2000)

Compreendendo o tipo de aluno que queremos formar, como a escola deve contribuir para elevar a crença de autoeficácia de seus alunos? Bzuneck (2001) sugere que de imediato “todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas”.

O mesmo autor, citando os estudos de Stipek (1993) aponta estratégias para se dar tarefas ou atividades aos alunos:

(a) dar tarefas que contenham partes relativamente fáceis para todos e partes mais difíceis, que possam ser atendidas somente pelos melhores; com isso, todos têm desafios e todos têm reais chances de acertos; (b) para aqueles que tiverem concluído por primeiro, dar atividades suplementares, de enriquecimento e interessantes; (c) permitir que, por vezes, os alunos possam escolher o tipo de tarefa; (d) permitir que cada um siga seu ritmo próprio, sem qualquer pressão para que todos concluam juntos; e (e) alternar trabalhos individuais com trabalhos em pequenos grupos, desde que estes não se cristalizem e todos recebam a devida assistência (BZUNECK, 2001, p. 11).

A escola também pode colaborar nesse sentido, melhorando as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar, exemplificando entre os próprios funcionários e para com os alunos no intuito que essa cultura se instale também entre eles. Estudos indicam que 80% do que se aprende vem da observação, daí a importância de se favorecer um ambiente que eleve a crença de autoeficácia nos alunos.

4. Método

4.1 Participantes

Foram avaliados 36 estudantes do 6º ano do ensino fundamental, na faixa etária de onze anos a treze anos, de uma escola pública do município de Frei Miguelinho – PE, divididos em dois grupos tendo como parâmetro suas médias e avaliação do conselho de classe:

G1-18 estudantes com bom desempenho acadêmico.

G2 – 18 estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem.

Para a seleção dos participantes, foram analisadas as médias dos alunos dos dois primeiros bimestres letivos, e também a ficha individual de acompanhamento dos alunos nos conselhos de classe.

Para inclusão no G2 considerou-se os resultados das médias do primeiro e segundo bimestres letivos e a avaliação do conselho de classe, identificando alunos com baixo desempenho acadêmico e dificuldades de aprendizagem.

Procedemos previamente o pedido de autorização ao gestor e à coordenadora escolar, para efetuarmos nosso estudo e acesso aos resultados de desempenho dos alunos, bem como a explicação dos objetivos do trabalho. Após seleção dos participantes levando em consideração seus desempenhos, estes foram convidados a participarem de forma voluntária.

4.2 Instrumento

Foi utilizado um Roteiro de Avaliação de Autoeficácia (Anexo A): focaliza a percepção do aluno quanto ao seu desempenho acadêmico e sua capacidade de realização. Trata-se de um procedimento elaborado por Loureiro(1999) a partir dos estudos de Bandura (1993) e Shunck (1995), “Problemas associados a dificuldades escolares - construção e aplicação de procedimentos avaliativos com enfoque desenvolvimentista” (Medeiros & Loureiro, 1999).

O roteiro é composto por 20 afirmativas, dessas 12 são relacionadas à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico, compreendendo seis afirmativas com significado positivo (itens 01, 03, 05, 07, 09, 20) e seis afirmativas com significado negativo (itens 02, 12, 14, 16, 18, 19); e oito afirmativas relacionadas à percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, compreendendo quatro afirmativas com significado positivo (itens 11, 13, 15, 17) e quatro afirmativas com significado negativo (itens 04, 06, 08, 10).

4.3 Procedimento

Os estudantes foram avaliados individualmente, tanto as do G1 quanto as do G2, na própria escola em seus respectivos turnos de estudo, 6º ano A – tarde e 6º ano B – noite. O Roteiro de Avaliação de Autoeficácia foi aplicado pelas examinadoras que liam os itens e também assinalavam a opção do estudante na folha de resposta.

4.5 Tratamento dos dados

Para a classificação dos dados relativos ao senso de autoeficácia, as respostas foram pontuadas em 0 (zero) ou 1 (um), de acordo com a alternativa escolhida. Os sujeitos dispunham de duas

alternativas de respostas, “sim” ou “não”. Para as respostas favoráveis a um senso de autoeficácia positivo foi atribuído um valor 1 (um), que pode corresponder a um sim ou não dependendo do item em questão. No conjunto de 20 itens, nas dez afirmativas positivas a resposta sim é pontuada com valor 1 (um), e nas dez afirmativas negativas a resposta não é pontuada com valor 1 (um).

A somatória do total de pontos obtidos no conjunto de 20 itens correspondeu ao escore total, tendo-se por este critério que quanto maior a pontuação mais alto é o senso de autoeficácia dos estudantes. Consideraram-se para a comparação dos grupos, os resultados de cada item e o escore total.

Os dados foram quantificados e os grupos comparados mediante análise estatística. Procedeu-se à análise dos 20 itens do Roteiro comparando-se os grupos e identificando-se as diferenças estatisticamente significativas.

5. Resultados

Primeiramente serão apresentados os dados da avaliação do senso de autoeficácia com relação ao escore total e a discriminação dos itens. Os dados relativos ao Roteiro de Avaliação de Autoeficácia quanto à comparação do escore total de cada grupo estão apresentados na Tabela 1. Observa-se diferença significativa entre os dois grupos quando da avaliação do escore total. O G1 obteve pontuação maior que o G2, caracterizando uma avaliação mais baixa do senso de autoeficácia por parte dos alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem.

A Tabela 2 apresenta os dados do Roteiro de Avaliação de Autoeficácia discriminando os itens com diferenças estatisticamente significativas. Pode-se observar que, dentre os 20 itens apresentados, 15 itens diferenciam os grupos com significância estatística. Observa-se que destes 15 itens, sete têm valoração positiva em relação ao senso de autoeficácia e oito têm uma valoração negativa.

Tabela 1. Autoeficácia . Média

Grupos	Média
G1	17,1
G2	12,2

Tabela 2. Autoeficácia - Itens com Diferenças Estatisticamente Significativas, na Comparação da Porcentagem de Sujeitos dos Dois Grupos, Discriminando a Valoração Positiva e Negativa

	Itens	G1	G2
+	01. Eu tenho me saído bem.	94,4	38,8
-	02. Eu quero parar de estudar logo.	0	0
+	03. Eu consigo ler com facilidade.	94,4	66,6
-	04. Minha família me considera um aluno fraco.	0	16,6
+	05. Eu consigo copiar com facilidade.	100	88,8
-	06. Meus professores me consideram um aluno fraco.	5,5	27,7
+	07. Eu consigo escrever as palavras que são ditadas.	100	77,7
-	08. Eu demoro mais que os outros para acabar as atividades.	5,5	33,3
+	09. Eu lembro com facilidade do que aprendi.	88,8	55,5
-	10. Eu tenho mais dificuldade para aprender que os meus colegas.	5,5	61,1
+	11. Eu aprendo tão bem quanto os meus colegas.	88,8	44,4
-	12. Eu esqueço rápido o que aprendi.	16,6	61,1
+	13. Eu acabo as atividades no mesmo tempo que os colegas.	88,8	66,6
-	14. Eu tenho dificuldade para escrever as palavras que são ditadas.	5,5	33,3
+	15. Meus professores me consideram um bom aluno.	100	72,2
-	16. Eu tenho dificuldade para fazer cópia.	0	11,1
+	17. Minha família me considera um bom aluno.	100	77,7
-	18. Eu tenho dificuldade para ler.	11,1	22,2
-	19. Eu tenho me saído mal.	0	61,1
+	20. Eu quero continuar estudando por muitos anos.	94,4	94,4

6. Discussão

Analisando os resultados do Roteiro de Avaliação de Autoeficácia podemos afirmar que existe uma relação entre as crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico. Estudantes com elevadas crenças de autoeficácia também apresentam melhores resultados acadêmicos, confirmando o que versa a literatura e os estudos sobre autoeficácia. No caso dos estudantes que apresentam mau desempenho acadêmico, a baixa autoeficácia enfraquece a crença no próprio potencial, podendo agravar seu desempenho escolar e, por consequência, sua autoeficácia é novamente afetada por meio de um círculo vicioso (Loureiro, & Medeiros, 2004; Medeiros, & cols., 2003; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003).

Os dois grupos estudados apresentam diferenças importantes referentes ao senso de autoeficácia. No grupo de alunos com queixas de dificuldade de aprendizagem (G2), os itens com maiores diferenças em relação ao G1, foram referentes à percepção de desempenho acadêmico tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, especialmente quando percebem que não acompanham o ritmo dos colegas na realização das atividades e que têm mais dificuldade para aprender que eles. Observam-se ainda diferenças importantes nos itens referentes à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico,

onde quase metade do G2 respondeu negativamente ao item 9, não lembrando com facilidade o que aprende e mais da metade reconhece esquecer rápido o que aprende(item 12) e se sair mal na escola (item 19).Vale destacar que todos os participantes dos dois grupos estudados responderam negativamente quanto a querer parar de estudar logo e positivamente à afirmativa querer estudar por muitos anos. Isso significa, que apesar das dificuldades de aprendizagem que enfrentam e da baixa crença de autoeficácia, reconhecem a importância do estudo e de estudar por muitos anos.

7. Considerações finais

Foi possível, diante dos resultados obtidos, confirmar a existência de uma associação importante entre percepção de autoeficácia, dificuldade de aprendizagem e desempenho escolar, em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo provável que esses fatores se influenciem mutuamente.

Ao longo dos anos de idade escolar, juntamente com as principais informações sobre si e sobre as próprias capacidades que são fornecidas pelo ambiente da escola, proporcionando experiências que estimulam a autoeficácia das crianças, o aluno começa a construir o conhecimento a respeito de suas próprias capacidades acadêmicas e a escola tem um papel fundamental na construção de altas crenças de autoeficácia no aluno.

Pessoas que possuem dúvidas sobre suas reais capacidades sentem-se debilitadas quanto aos seus esforços ou desistem mais facilmente de suas tentativas (Bandura, 1989).

Sendo assim, estudos e análises da autoeficácia de alunos, como a que procedemos, trazem informações a respeito de aspectos observáveis, podendo-se criar estratégias de intervenções no sentido de contribuir para o desenvolvimento de sentimentos positivos com relação à sua capacidade produtiva. Os professores têm um papel imprescindível nesse aspecto da construção das crenças de autoeficácia dos alunos, adotando estratégias mais adequadas para lidar com as dificuldades de aprendizagem que estes apresentam.

Sabemos que os fatores que influenciam no desempenho escolar são inúmeros, mas as crenças de autoeficácia dos alunos podem ser estimuladas através da motivação, da proposta de desafios possíveis, onde o aluno perceba que consegue realizar o que foi proposto com tarefas que apresentem objetivos ou metas específicas, bem definidas. Aos poucos, adquirindo experiências de sucesso na aprendizagem, de resultados positivos o aluno se sente confiante, elevando sua crença de autoeficácia e conseqüentemente, obtendo melhores resultados acadêmicos.

Referências:

BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist Association**, 44 (9), 1175-1184.

_____. A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 117-148, 1993.

BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V. & PASTORELLI, C. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**, 67, 1206-1222, 1996.

BZUNECK, J. A. As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes; 116-133, 2001.

CHAPMAN, J. W.; CULLEN, J. L.; BOERSMA, F. J. & MAGUIRE, T. O. Affective variables and school achievement: A study of possible causal influences. **Canada Journal of Behavior Science**, 3, 181-192, 1981.

GRAMINHA, S. S. V. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: Incidência em função do sexo e idade. **Psico**, 25, 49-74, 1994.

LOUREIRO, S. R. & MEDEIROS, P. C. O. (2004). Senso de autoeficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em Maturano, E. M. **Vulnerabilidade e proteção**. São Paulo: Casa do psicólogo.

MARTURANO, E. M.; LINHARES, M. B. M. & PARREIRA, V. L. C. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. **Medicina**, 26, 161-175, 1993.

MEDEIROS, P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.

_____. P. C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M (2003). O senso de autoeficácia e o comportamento orientado para a aprendizagem em crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. **Estudos de Psicologia**, 8(1), 93-105.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, 66, 543-578, 1996.

PAJARES, F. & VALIANTE, G. The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. **Journal of Educational Research**, 90, 353-360, 1997.

PINTRICH, P. R.; ANDERMAN, E. M. & KLOBUCAR, C. Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 27, 360-370, 1994.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. In: J. E. Maddux (Org.), **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application** (pp. 281-301). New York: **Plenum Press**, 1995.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M. & MARTURANO, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo**, 1(8), 67-76.

STIPEK, D.J. **Motivation to Learn: From Theory to Practice**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.