

Autorregulação da Motivação: Crenças e Estratégias de Alunos Portugueses do 7º ao 9º Ano de Escolaridade

Self-Regulation of Motivation: Beliefs and Strategies of Students between 7th to 9th Grade

Paula Paulino*, Isabel Sá & Adelina Lopes da Silva
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Resumo

A motivação é um tema essencial quando se reflete sobre a aprendizagem e o sucesso escolar. A autorregulação da motivação na aprendizagem (AMA) é identificada como um aspeto fundamental das competências de autorregulação da aprendizagem. O processo de AMA inclui o metaconhecimento sobre a motivação e as estratégias de regulação da motivação. Neste estudo, a Escala de Autorregulação da Motivação na Aprendizagem (EAMA) foi aplicada a 316 estudantes entre o 7º e o 9º ano de Escolaridade. Os resultados obtidos indicam que as expectativas de autoeficácia, o valor da tarefa e as metas de realização são bons preditores do uso de estratégias de AMA. Foram encontradas diferenças entre os géneros e o ano escolar na utilização de estratégias e nas crenças motivacionais. *Palavras-chave:* Autorregulação da motivação, adolescentes, autoeficácia, metas de realização, valor da tarefa.

Abstract

Motivation is a key element regarding learning and school success. Self-regulation of motivation (SRM) is identified as a fundamental aspect of self-regulated learning. The SRM process includes metamotivational knowledge and regulation of motivation strategies. In this study, the Self-Regulation of Motivation in Learning Scale (SRMS) was applied to 316 students from 7th to 9th grades. Results demonstrate that self-efficacy expectations, task value, and achievement goals are good predictors for the use of SRM strategies. Gender and grade differences were found in the use of strategies and motivational beliefs.

Keywords: Self-regulation of motivation adolescents, self-efficacy, achievement goals, task value.

Os modelos de aprendizagem autorregulada têm sido utilizados com bastante frequência nos últimos 20 anos, para compreender o envolvimento escolar dos alunos em diversos contextos escolares e académicos (e.g. Lopes da Silva, Veiga Simão, & Sá, 2004; Pintrich, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008).

A aprendizagem autorregulada é entendida como resultado de uma interação entre variáveis pessoais (cognitivas, motivacionais e comportamentais) e variáveis do contexto (relações entre alunos e professor, clima de sala de aula), mutuamente relacionadas, que possibilitam ao aluno uma ação deliberada e estratégica na realização das tarefas de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2004; Zimmerman & Schunk, 2008).

Modelos e estudos mais recentes salientam que um aluno com elevado grau de autorregulação está motivado,

em particular, em função das suas metas e interesses (e.g. Boekaerts & Corno, 2005; Neves & Boruchovitch, 2007; Wolters, 2011). A regulação da motivação é, atualmente, identificada como uma componente fundamental da autorregulação da aprendizagem (Paulino & Lopes da Silva, 2012; Wolters, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008) e refere-se “às ações mediante as quais os indivíduos agem de forma intencional no sentido de iniciar, manter ou reforçar o seu nível de motivação, ou seja a sua determinação em se envolver e/ou em completar uma tarefa ou alcançar um objetivo” (Wolters, 2003, p. 190). Nesta perspetiva, a autorregulação da motivação na aprendizagem (AMA) implica uma intervenção deliberada na gestão dos processos que afetam a motivação, como os “pensamentos (crenças) e os comportamentos (estratégias) mediante os quais os alunos influenciam a escolha, o esforço ou a persistência numa tarefa escolar” (Wolters, 2003, p. 190). Deste modo, o uso apropriado de uma estratégia motivacional implica, por um lado, um maior autoconhecimento, que influencia a orientação para a aprendizagem; uma determinação para atingir um objetivo desejado; uma reflexão sobre o interesse das tarefas e sobre a funcionalidade da estratégia a adotar de acordo com as exigências das situações; e, por

* Endereço para correspondência: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, A-321, Lisboa, Portugal 1649-004. E-mail: a.paula.paulino@gmail.com

Esta pesquisa foi financiada por uma bolsa de doutorado da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), Portugal.

outro, a competência para a monitorização e avaliação da sua aplicação. Daqui decorre, como salientam Wolters e Benzon (2010), que a aplicação adequada das estratégias de AMA pressupõe três tipos de componentes pessoais essenciais: o conhecimento, a monitorização e o controle da motivação, que podem influenciar a seleção, utilização, valorização e alteração daquele tipo de estratégias.

Alguns modelos de autorregulação haviam já enfatizado que os estudantes são mais eficazes quando assumem um papel ativo e intencional em sua própria aprendizagem (Pintrich, 2003; Zimmerman & Schunk, 2008). Apesar de existirem poucos estudos que abordam diretamente a relação entre as estratégias de regulação da motivação e as crenças dos alunos, os resultados existentes indicam que o envolvimento dos alunos em estratégias de regulação da motivação é função das suas crenças e atitudes. Esses resultados possibilitam considerar que os alunos que utilizam mais estratégias de autorregulação estão altamente motivados por variáveis pessoais, tais como as expectativas de autoeficácia, as metas de aprendizagem e os seus interesses (Wolters, 1998; Wolters & Benzon, 2010, 2013; Wolters & Rosenthal, 2000).

A literatura refere que as expectativas dos alunos acerca do seu desempenho em determinada tarefa e as razões que os levam a realizá-la podem influenciar o uso de estratégias de autorregulação (e.g. Wolters & Rosenthal, 2000). As expectativas que os alunos têm sobre a sua capacidade para regular o comportamento e realizar as tarefas escolares, em domínios específicos – expectativas de autoeficácia – influenciam as metas que os estudantes estabelecem para si, o seu nível de motivação e a persistência na realização das tarefas escolares (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman, Schrage, Bodman, & Harackiewicz, 2010). As metas de realização definem-se como representações cognitivas de um resultado futuro que um aluno pretende alcançar ou evitar. Podem distinguir-se em metas de aprendizagem e metas de resultado. Estas últimas são ainda decompostas em dois tipos: aproximação a resultados positivos ou evitamento de resultados negativos. Outras crenças relevantes no domínio da motivação para a aprendizagem referem-se ao valor que os alunos atribuem às tarefas escolares (i.e. a medida em que as consideram importantes, interessantes e úteis, para objetivos futuros, e.g. Dweck & Master, 2007; Eccles & Wigfield, 2002; Pajares, 2007; Sansone, Wiebe, & Morgan, 1999; Wolters & Benzon, 2010; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

No que diz respeito aos processos de regulação da motivação, Wolters (1998, 2003) identificou algumas estratégias que os alunos podem utilizar para regular a sua motivação: a implementação de mudanças no contexto, a auto administração de recompensas, a auto instrução centrada nos objetivos e a transformação de tarefas entediadas em jogos (e.g. Wolters, 2003). Mais especificamente, estas estratégias dividem-se em: (a) *Regulação pelas metas de aprendizagem* – refere-se ao uso de pensamentos ou de autoinstruções por parte dos alunos dirigidos ao encorajamento para adquirir uma maior compreensão, desenvolver competências escolares ou melhorar o desempenho, em

função de critérios estabelecidos pelo próprio. (b) *Regulação pelo valor* – auto verbalizações e outras estratégias de auto instrução orientadas para reforçar a relevância pessoal na realização das tarefas escolares ou nos seus conteúdos de forma a manter a motivação. Trata-se de estratégias que os alunos podem utilizar para tornar as tarefas escolares mais relevantes e/ou significativas (e.g. identificar aspetos pessoalmente relevantes ou úteis nas matérias escolares e focar-se nisso); (c) *Regulação pelo interesse situacional* – estratégias de autoinstrução com o objetivo de aumentar o interesse/prazer imediato de uma atividade durante sua realização; (d) *Regulação pelas metas de resultado* – refere-se à focalização em incentivos associados aos resultados escolares, que estimulem o aluno a manter-se na tarefa; (e) *Autorreforço* – estratégias de autorreforço extrínseco, que o aluno se atribui, mediante o alcance de objetivos particulares associados ao completamento de uma tarefa; (f) *Estruturação do contexto* – refere-se ao delineamento de estratégias para diminuir a possibilidade de desistência das tarefas, pela da redução da probabilidade de serem encontradas distrações ou da diminuição da intensidade das mesmas.

A relação entre as metas de realização, a perceção de eficácia académica, a persistência para alcançar bons resultados escolares e as estratégias de aprendizagem tem sido, aliás, explorada e documentada em várias pesquisas (Ames, 1992; Bzuneck, 2004; Cunha & Boruchovitch, 2012; Perassinoto, Boruchovitch, & Bzuneck, 2013). Isto significa que, quando o aluno mediante as suas ações sobre o contexto, os seus afetos e comportamentos, procura gerir a sua determinação para realizar uma tarefa, ele está a regular a sua motivação (Boekaerts & Corno, 2005; Wolters, 2003).

Wolters, num estudo datado de 1998, verificou que os alunos universitários tendem a utilizar estratégias consistentes com as suas metas de realização, sejam elas mais focadas na aprendizagem ou no resultado. Mais recentemente, Wolters e Benzon (2010), num outro estudo com universitários, concluíram que as estratégias centradas na regulação do contexto e nas metas de resultado são as mais utilizadas pelos alunos. As metas de aprendizagem estão correlacionadas com as estratégias de aprendizagem em diversos estudos internacionais, nomeadamente em contexto brasileiro (e.g. Zenorini & Santos, 2003), e parecem ser também os melhores preditores da utilização de estratégias de regulação da motivação, num estudo nacional (Paulino, Sá, & Lopes da Silva, no prelo). A perceção do valor das tarefas e das metas de resultado também estão correlacionadas de modo positivo com o uso de estratégias deste tipo (Paulino et al., no prelo). As expectativas de autoeficácia, por seu lado, ora não se mostram preditores do uso de estratégias ou são-no apenas de estratégias de regulação pelas metas de aprendizagem (Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000).

No domínio da motivação e da autorregulação da aprendizagem, variáveis como género e o ano escolar têm-se revelado diferenciadores (Pintrich & De Groot, 1990). Os resultados obtidos indicam que as raparigas utilizam mais

estratégias de autorregulação da aprendizagem do que os rapazes (Meece & Painter, 2008; Oliveira, Boruchovitch, & Santos, 2011; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Quanto às metas, os resultados dos estudos divergem: uns mostram que as raparigas estão mais focadas em metas de aprendizagem, e os rapazes parecem centrar-se na competência (Anderman & Young, 1994; Middleton & Migdley, 1997; Zenorini & Santos, 2003); outros estudos não encontram diferenças de género (Barron & Harackiewicz, 2001; Grant & Dweck, 2003). Em relação às expectativas de autoeficácia, os rapazes apresentam tendencialmente valores mais elevados no que diz respeito às suas competências para aprender a matemática ou as ciências. Por outro lado, as raparigas parecem estar mais confiantes quando se trata de domínios como as línguas e as artes (Pajares & Valiante, 2001). A investigação prova que as diferenças de género nas expectativas de autoeficácia estão também relacionadas com a idade ou ano escolar (Schunk & Pajares, 2005). Estas diferenças começam a acentuar-se nos anos escolares correspondentes à puberdade e adolescência e parecem estar associadas a uma preocupação crescente com a adequação aos estereótipos de género (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001).

Estudos anteriores mostram que nos primeiros anos do ensino básico os alunos manifestam mais interesse pelas tarefas escolares, e têm expectativas mais elevadas de autoeficácia, o que pode estimular o uso de estratégias de regulação motivacional, sobretudo quando se confrontam com tarefas percebidas como aborrecidas ou pouco importantes. Porém, ao longo da escolaridade verifica-se uma diminuição do interesse pelas matérias escolares e da motivação intrínseca (e.g. Eccles, 1999; Eccles & Wigfield, 2002; Fan & Wolters, 2012; Paiva & Boruchovitch, 2010; Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012).

Os alunos mais novos parecem utilizar mais estratégias que os alunos de anos mais avançados (Oliveira et al., 2011). Neste sentido, investigar a regulação da motivação em ciclos básicos da escolaridade permite que o conhecimento acerca da evolução do processo de regulação da motivação, ao longo do percurso escolar, possa ser substancialmente enriquecido e contribua para uma melhor compreensão da interação entre variáveis pessoais, relacionadas com o desenvolvimento, e variáveis do contexto (Cooper & Corpus, 2009; Paiva & Boruchovitch, 2010; Neves & Boruchovitch, 2007).

Este artigo descreve um estudo centrado no conhecimento da motivação que se expressa num nível metacognitivo de reflexão dos alunos, acerca dos domínios e tarefas que consideram interessantes, divertidas ou intrinsecamente motivadores. Atendendo ao exposto, assumem-se como objetivos desta investigação: (a) estudar a relação entre metaconhecimento sobre o uso de estratégias de regulação da motivação e as crenças motivacionais, em alunos a frequentar o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade e, (b) analisar potenciais diferenças de género e ano escolar. Esta investigação pretende responder às seguintes questões: quais as crenças motivacionais mais frequentes entre os alunos, que tipo de crenças melhor prediz a utilização de

estratégias e que estratégias os alunos consideram mais eficazes para regular a motivação.

Método

Participantes

A amostra é composta por 316 alunos entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, que frequentaram escolas públicas do distrito de Lisboa (51% de rapazes e 49% raparigas) com idades entre 12 e 17 anos ($M=13,27$; $DP=1,09$). Os participantes estão distribuídos da seguinte forma: 38% no 7º ano, 29% no 8º ano e 33% no 9º ano de escolaridade. A maioria dos alunos não tinha retenções anteriores (79%), 15% dos alunos tinham uma retenção e 6% tinham duas ou mais retenções no seu percurso escolar.

Instrumento

Os participantes responderam à “Escala de Autorregulação da Motivação para a Aprendizagem” (EAMA; Paulino et al., no prelo), composta por duas grandes dimensões: crenças motivacionais e estratégias de regulação da motivação. A EAMA foi inspirada em trabalhos internacionais anteriores (e.g. Eccles & Wigfield, 2002; Wolters & Benzon, 2010), conforme referido em seguida, e assume características inovadoras quando comparada com outros instrumentos nacionais e internacionais, na medida em que inclui, num mesmo instrumento, duas grandes dimensões da autorregulação da motivação na aprendizagem: as crenças e as estratégias. Estas dimensões, que têm sido estudadas através de instrumentos de fontes diversas, foram construídas na EAMA para o estudo específico e aprofundado do processo de autorregulação da motivação na aprendizagem. Esta escala foi construída e validada seguindo procedimentos teóricos, empíricos e analíticos sugeridos na literatura (para mais informação consultar Paulino et al., no prelo).

A dimensão das crenças motivacionais foi baseada em trabalhos anteriores (Eccles & Wigfield, 2002; Hulleman et al., 2010), e é composta por 23 itens ($\alpha=0,89$) distribuídos pelas seguintes subescalas: (a) *Expectativas de autoeficácia* (e.g. “Acho que sou capaz de aprender as matérias da escola”; 4 itens; $\alpha=0,77$); (b) *Metas de realização – metas de aprendizagem* (e.g. “Prefiro matérias de que gosto, mesmo que sejam mais difíceis”; 4 itens; $\alpha=0,81$) e metas de resultado: aproximação a resultados positivos (e.g. “Motiva-me pensar que posso tirar melhores notas que os meus colegas”; 5 itens; $\alpha=0,87$) e evitamento de resultados negativos (e.g. “Preocupa-me ter más notas”; 3 itens; $\alpha=0,77$); (c) *Valor da tarefa* – (e.g. “A matéria que aprendo na escola vai ser-me útil para os meus estudos no futuro”; 7 itens; $\alpha=0,83$).

A dimensão das estratégias de regulação motivacional foi construída a partir de investigações anteriores (Wolters, 1998, 2003; Wolters & Benzon, 2010), tem 25 itens ($\alpha=0,79$) e é composta pelas seguintes subescalas: (a) *Regulação pelas metas de aprendizagem* (e.g. “. . . digo a mim próprio que devo continuar a estudar para aprender o máximo que conseguir”; 4 itens; $\alpha=0,82$); (b) *Regulação*

pele valor (e.g. “. . . tento ver a utilidade daquela matéria para a minha vida”; 3 itens; $\alpha=0,85$); (c) *Regulação pelo interesse situacional* (e.g. “. . . para tornar o estudo mais agradável, procuro focar-me num aspeto divertido que ele tenha”; 5 itens; $\alpha=0,90$); (d) *Regulação pelas metas de resultado* (e.g. “. . . penso que se não estudar as minhas notas vão sair prejudicadas”; 5 itens; $\alpha=0,86$); (e) *Autorreforço* (e.g. “. . . digo a mim próprio, que se conseguir acabar agora o que tenho para estudar, posso fazer alguma coisa de que goste mais tarde”; 5 itens; $\alpha=0,82$); (f) *Estruturação do contexto* (e.g. “. . . tento não ter distrações à minha volta”; 3 itens; $\alpha=0,85$). As respostas aos itens foram dadas numa escala tipo Likert de cinco pontos (1 = nunca, 5 = sempre). Foram recolhidas informações acerca da idade, ano escolar e género dos participantes.

Procedimento

A escala foi apresentada pelo investigador no contexto de sala de aula e no horário escolar. A aplicação foi coletiva e os participantes foram informados de que a sua colaboração era voluntária e anónima. Uma vez que se tratava de alunos menores de idade foi solicitada a autorização dos Encarregados de Educação e apenas os autorizados participaram no estudo. Esta escala teve a aprovação prévia do Ministério da Educação e estava de acordo com regras da instituição de acolhimento da investigação, à data da realização do estudo. A escolha das escolas onde foi recolhida a amostra decorreu por critérios de conveniência, no entanto a seleção das turmas foi aleatória. A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2011.

Análise dos Dados

Atendendo aos objetivos mencionados foram utilizadas nas análises todas as dimensões teóricas da escala, uma vez que se pretendia o estudo da relação entre as crenças e as estratégias de regulação da motivação. A apresentação dos resultados está dividida em quatro secções: (a) análises descritivas; (b) correlações bivariadas entre as principais variáveis em estudo, nomeadamente as diferenças na referência aos diversos tipos de crenças e estratégias de AMA; (c) análises de variância com o objetivo de estudar possíveis efeitos do género e do ano escolar nas crenças e estratégias motivacionais; e (d) análise de regressão, nas quais as crenças motivacionais, o género dos alunos e o nível de escolaridade são utilizados como preditores do uso de estratégias de AMA.

Resultados

Análise Descritiva

A Tabela 1 apresenta a estatística descritiva das variáveis em estudo.

Na dimensão das crenças, as médias com valores mais elevados correspondem aos fatores metas de aprendizagem ($M=4,04$; $DP=0,71$) e metas de resultado – evitamento ($M=3,99$; $DP=0,89$), que se diferenciam de forma significativa das outras crenças, $F(3,897)=98,54$, $p<0,001$, $\eta^2=0,25$, $\pi=1,00$. O fator com média mais baixa corresponde às

metas de resultado – aproximação ($M=3,11$; $DP=0,99$). Estes resultados parecem indicar que os alunos pensam com maior frequência no evitamento de resultados escolares negativos do que na aproximação a metas de realização mais desejadas. Os resultados relativos às metas de aprendizagem mostram que os alunos se preocupam com o aumento de conhecimentos escolares.

Na análise descritiva dos fatores das estratégias de AMA, o fator com a média mais elevada é a regulação pelas metas de resultado ($M=3,77$; $DP=0,78$) e a média mais baixa corresponde às estratégias de regulação pelo interesse situacional ($M=2,73$; $DP=0,93$), sendo estas estatisticamente diferentes das restantes, $F(5,1415)=66,86$, $p<0,001$, $\eta^2=0,19$, $\pi=1,00$. Estes resultados mostram que as estratégias mais utilizadas pelos participantes são pensadas como processos para obter boas notas e as estratégias menos referidas remetem para questões de regulação do interesse durante a realização das tarefas. A partir das médias das estratégias de regulação da motivação estudadas foi calculada uma média global e construída uma nova variável, utilizada nas análises subsequentes.

Correlações Bivariadas

Para estudar a inter-relação entre as variáveis do instrumento foram realizadas análises de correlação entre os diversos tipos de crenças e de estratégias. Os valores obtidos indicam correlações significativas baixas a moderadas ($0,17 \leq r \leq 0,77$) que revelam boas características do instrumento para distinguir os diferentes conceitos teóricos que o compõem (Field, 2009).

Na Tabela 1 pode verificar-se que os fatores das crenças estão todos significativamente correlacionados entre si, sendo as correlações mais elevadas entre as crenças relativas às metas de aprendizagem e ao valor da tarefa ($r=0,77$; $p=0,001$). Este resultado parece revelar que os alunos que relatam maior vontade de aprender as matérias escolares também têm uma maior perceção da sua utilidade no seu futuro.

Na dimensão das estratégias de AMA as correlações obtidas são significativas sugerindo uma utilização concertada das diferentes estratégias de regulação da motivação. Verifica-se que os fatores mais correlacionados são a regulação pelo valor e a regulação pelas metas de aprendizagem ($r=0,66$; $p=0,001$). Esta relação sugere que os participantes reportam o uso de estratégias para aumentar o valor das matérias e tarefas escolares, também são aqueles que as consideram úteis para aprender melhor os conteúdos.

No estudo das correlações entre os fatores obtidos nas dimensões das crenças e das estratégias (Tabela 1), verifica-se que as estratégias de regulação pelas metas de aprendizagem e pelas metas de resultado são aquelas que têm correlações mais elevadas com as diferentes crenças.

Análises de Variância

Os resultados obtidos indicam diferenças de género na referência aos diferentes tipos de crenças, em particu-

Tabela 1
Análise Descritiva e Correlações entre as Variáveis em Estudo

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Metas de Resultado - Aproximação	3,11	0,99	0,87	--											
2. Valor da Tarefa	3,81	0,63	0,76	0,29**	--										
3. Autoeficácia	3,75	0,63	0,77	0,31**	0,54**	--									
4. Metas de Resultado - Evitamento	3,99	0,89	0,79	0,27**	,36**	0,26**	--								
5. Metas de Aprendizagem	4,04	0,71	0,81	0,31**	0,77**	0,66**	0,35**	--							
6. Regulação pelo Interesse Situacional	2,73	0,93	0,90	0,28**	0,39**	0,29**	0,17**	0,26**	--						
7. Regulação pelas Metas de Resultado	3,77	0,78	0,86	0,30**	0,63**	0,45**	0,53**	0,58**	0,33**	--					
8. Autorreforço	3,38	0,93	0,82	0,32**	0,22**	0,22**	0,27**	0,18**	0,44**	0,29**	--				
9. Estruturação do Contexto	3,54	1,04	0,85	0,19**	0,51**	0,37**	0,19**	0,44**	0,28**	0,51**	0,18**	--			
10. Regulação pelo Valor	3,31	0,99	0,85	0,26**	0,54**	0,36**	0,19**	0,44**	0,53**	0,49**	0,27**	0,41**	--		
11. Regulação pelas Metas de Aprendizagem	3,27	0,86	0,82	0,26**	0,63**	0,48**	0,24**	0,57**	0,55**	0,63**	0,28**	0,54**	0,66**	--	
12. Estratégias de AMA	3,34	0,65	0,79	0,35**	0,65**	0,46**	0,34**	0,55**	0,72**	0,71**	0,52**	0,66**	0,77**	0,84**	--

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

lar no que concerne às metas de resultado-aproximação, $F(1,308)=6,88$; $p \leq 0,01$, às metas de aprendizagem, $F(1,283)=9,12$; $p \leq 0,01$, e ao valor da tarefa, $F(1,309)=6,21$; $p \leq 0,05$. As raparigas mencionam mais metas de aprendizagem ($M=4,13$; $DP=0,71$) que os rapazes ($M=3,96$; $DP=0,71$), enquanto estes fazem uma maior referência a metas de resultado-aproximação ($M=3,27$; $DP=1,04$) do que elas ($M=2,97$; $DP=0,96$). São também as raparigas que mencionam uma maior valorização das tarefas/conteúdos escolares ($M=3,91$; $DP=0,57$) quando comparadas com os rapazes ($M=3,73$; $DP=0,67$).

Os resultados indicam que os alunos mais novos têm crenças mais elevadas sobre o valor das matérias escolares do que os mais velhos, $F(2,309)=10,52$; $p=0,001$. Esta diferença é particularmente evidente entre os alunos do 7º ano ($M=4,02$; $DP=0,59$) e do 9º ano ($M=3,67$; $DP=0,63$).

Verifica-se um efeito do género, $F(1,283)=9,12$; $p \leq 0,01$, e do ano escolar, $F(2,283)=3,37$; $p \leq 0,05$, na utilização de estratégias de regulação da motivação. Mais especificamente, as raparigas ($M=3,45$; $DP=0,54$) utilizam mais estratégias de regulação da motivação que os rapazes ($M=3,22$; $DP=0,72$) e os alunos do 7º ano ($M=3,46$; $DP=0,70$) reportam mais estratégias de AMA que os alunos do 8º ano ($M=3,21$; $DP=0,58$). Numa análise mais detalhada destas diferenças nas estratégias, contacta-se que as raparigas utilizam mais a regulação pelas metas de resultado, $F(1,313)=5,38$; $p \leq 0,05$, pelas metas de aprendizagem, $F(1,310)=9,29$; $p \leq 0,05$, e pelas de estruturação do contexto, $F(1,296)=5,00$; $p \leq 0,05$, que os rapazes. Por outro lado, os alunos do 7º ano utilizam mais estratégias de regulação pelo valor, $F(2,310)=4,10$; $p \leq 0,05$, e pelas metas de aprendizagem, $F(2,294)=5,65$; $p \leq 0,01$, que os alunos do 8º ano.

Tabela 2

Coefficientes Estandarizados das Regressões para a Predição do Uso de Estratégias de AMA

	Regulação pelo Interesse Situacional	Regulação pelas Metas de Resultado	Autorre- forço	Estrutu- ração do Contexto	Regula- ção pelo Valor	Regulação pelas Metas de Aprendi- zagem	Estratégias de AMA
Passo 1							
Sexo	0,12*	0,15*	0,06	0,18**	0,07	0,16**	0,19**
Ano Escolar	-0,17**	-0,04	-0,03	-0,09	-0,12*	-0,14*	-0,12*
R^2	0,03**	0,02*	0,00	0,03**	0,01*	0,04**	0,04***
ΔR^2	0,04**	0,02*	0,00	0,04**	0,02*	0,04**	0,05***
Passo 2							
Metas de Resultado Aproximação	0,21***	0,03	0,26***	0,04	0,11*	0,04	0,18***
Valor da Tarefa–Utilidade e Interesse	0,32***	0,37***	0,09	0,36***	0,43***	0,41***	0,44***
Autoeficácia	0,15*	0,12*	0,13	0,13	0,10	0,18**	0,14*
Metas de Resultado - Evitamento	0,01	0,31***	0,19**	0,04	-0,03	0,05	0,06
Metas de Aprendizagem	-0,15	0,11	-0,13	0,09	0,04	0,14	0,05
R^2	0,19***	0,51***	0,14***	0,28***	0,29***	0,43***	0,46***
ΔR^2	0,17***	0,50***	0,16***	0,26***	0,29***	0,40***	0,43***

Nota. Para o sexo 1 = rapaz, 2 = rapariga. Para ano escolar 1 = 7º ano, 2 = 8º ano, 3 = 9º ano.

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

Análises de Regressão

Realizaram-se análises de regressão hierárquica nas quais as cinco crenças motivacionais foram utilizadas para prever a utilização de estratégias de regulação no geral, e cada uma das estratégias, em particular.

O género e o ano de escolaridade foram incluídos nestas análises de forma a controlar os seus efeitos. Os resultados destas análises são apresentados na Tabela 2 e demonstram que as metas de resultado-aproximação, o valor da tarefa e as expectativas de autoeficácia são preditores da utilização de estratégias de AMA, $R^2 = 0,46$, $F(7, 264) = 33,69$, $p = 0,001$. Este modelo explica 46% da variabilidade observada na utilização de estratégias de AMA e é significativo.

Na análise independente dos preditores verificamos que o valor atribuído pelos alunos às tarefas escolares representa o fator mais importante na utilização das estratégias de AMA, $b=0,45$; $\beta=0,44$, $t(264)=5,96$; $p = 0,001$. É de realçar que as crenças relativas ao valor da tarefa são preditores de quase todas as estratégias estudadas, excluindo somente as estratégias de autorreforço. Este resultado realça a influência da utilidade e do interesse que os alunos atribuem às tarefas escolares, para o uso de estratégias de regulação.

Discussão

Esta investigação pretende contribuir para uma melhor compreensão do que motiva os alunos a aprender, entre o 7º e o 9º ano de escolaridade e, mais especificamente as relações entre as crenças motivacionais e as estratégias que os próprios acreditam ser eficazes para regular a sua motivação para a aprendizagem. Este estudo inscreve-se, portanto, na dimensão motivacional da aprendizagem autorregulada, uma vez que trata do conhecimento que os alunos dispõem acerca das estratégias de regulação e das suas crenças, expectativas e valores (Zimmerman & Schunk, 2008). Assume-se que a regulação da motivação requer um envolvimento intencional do aluno na escolha e realização da(s) estratégia(s), pelo que se torna essencial estudar variáveis do autoreferenciadas que podem determinar o uso efetivo das estratégias de regulação da motivação.

A partir das respostas à “Escala de Autorregulação da Motivação na Aprendizagem” foi possível estudar a relação entre as metas, os valores e as expectativas dos alunos, e as diversas estratégias de regulação da motivação. No que diz respeito aos motivos que levam os alunos a regular a sua motivação, as metas de aprendizagem surgem, a par daquelas que evitam resultados escolares negativos, como

as que mais frequentemente são citadas pelos alunos, o que está de acordo com estudos internacionais (e.g. Ames, 1992; Paiva & Boruchovitz, 2010; Steinmayr & Spinath, 2009). Estas metas apresentam também uma correlação positiva moderada com as expectativas de autoeficácia e uma correlação forte com o valor da tarefa, o que sugere que a motivação para a aprendizagem dos conteúdos escolares está associada a expectativas positivas sobre as suas competências pessoais para aprender e para realizar as tarefas escolares que mais valorizam. Este resultado é aliás encontrado em outros estudos (Paiva & Boruchovitch, 2010; Wolters & Bizon, 2010) e realça a correlação positiva entre formas mais intrínsecas de motivação.

Verifica-se tanto no domínio das metas, como nas estratégias de regulação da motivação, uma focalização dos alunos nos resultados escolares, uma vez que as mais mencionadas pelos alunos são as metas de resultado, para evitar notas desfavoráveis, e as estratégias de regulação pelo resultado.

Se ao nível das estratégias este resultado é frequente (e.g. Wolters, 1998; Wolters & Bizon, 2010), no que diz respeito às crenças difere da maioria dos estudos internacionais, nos quais são as metas de resultado-aproximação aquelas que têm médias geralmente superiores (Barkoukis, Ntoumanis, & Nikitaras, 2007). No entanto, num estudo nacional realizado por Paixão e Borges (2005) com alunos do 9º ano de escolaridade verificou-se também que a orientação para o resultado-evitamento tinha médias superiores à orientação por metas de resultado-aproximação (Paixão & Borges, 2005), o que remete para a necessidade de estudos futuros neste domínio. É possível que o próprio clima de sala de aula estimule a adoção de metas centradas no evitar resultados negativos em prol do investimento em resultados positivos. Porém, deve ter-se em consideração que a orientação por metas de aprendizagem e de resultado não é mutuamente excludente e que os problemas em termos de adaptação apenas podem surgir quando a preocupação para evitar um determinado resultado é muito superior à preocupação para aprender ou para se tornar competente nos contextos de realização mais importantes (Paixão & Borges, 2005).

As metas de realização evidenciam, globalmente, a sua pertinência no âmbito da motivação para a aprendizagem, uma vez que apresentam correlações positivas com todas as restantes variáveis em estudo. As metas dos alunos face à aprendizagem e ao desempenho escolar têm sido associadas à utilização de estratégias de aprendizagem, ao sucesso escolar (e.g. Zenorini & Santos, 2003) e ao processo de autorregulação da aprendizagem, por serem determinantes na formulação dos objetivos, no planeamento das ações, na automonitorização da tarefa e na autoavaliação dos resultados (Locatelli, Bzuneck, & Guimarães, 2007; Miller & Brickman, 2004).

A partir das correlações obtidas, verifica-se que o uso de estratégias de regulação pelas metas de aprendizagem e de resultado está concertado com as crenças manifestadas pelos alunos. Este resultado já havia sido reportado por Wolters e Bizon (2010, 2013) e suporta a importância de

trabalhar as metas de realização dos alunos na promoção de estratégias de autorregulação da motivação.

Quanto às diferenças na referência às crenças e estratégias, entre rapazes e raparigas, estes parecem mais centrados nas metas que remetem para a aproximação a resultados desejados. Por outro lado, as raparigas mencionam mais metas de aprendizagem e perceção de valor das matérias escolares, ao mesmo tempo que referem maior número de estratégias de regulação da motivação que os rapazes. Estes resultados sugerem que deve ter-se em consideração a existência de diferentes orientações motivacionais para rapazes e raparigas. De facto, e de acordo com a literatura, as motivações escolares têm perfis distintos em cada um dos géneros podendo estar relacionadas com os estereótipos de género sobre os interesses por diferentes matérias escolares (Anderman & Young, 1994; Bandura et al., 2001; Meece & Painter, 2008; Middleton & Migdley, 1997; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Ao contrário do que se verifica em outros estudos (Bandura et al., 2001; Pajares & Valiante, 2001; Schunk & Pajares, 2005), não se encontraram diferenças de género nas expectativas de autoeficácia. Isto significa que rapazes e raparigas não diferem, de modo significativo, nas expectativas que têm sobre a capacidade de autorregular o seu comportamento e ter sucesso na realização das tarefas escolares. Porém, deve salientar-se que esta escala remete para crenças e expectativas relativas aos conteúdos escolares de um modo global, e não compara diferentes disciplinas.

Os alunos pertencentes aos vários anos escolares demonstraram diferenças entre si. Em particular, os alunos mais novos manifestam um maior interesse e valorização das matérias escolares e reportam uma maior utilização das estratégias de regulação motivacional, quando comparados com os mais velhos. Estes resultados são congruentes com a literatura que sugere a diminuição do interesse pelas matérias escolares ao longo da escolaridade, em especial entre o 1º ciclo e os seguintes e uma menor referência à utilização de estratégias de aprendizagem à medida que avançam na escolaridade (e.g. Eccles & Wigfield, 2002; Fan & Wolters, 2012; Oliveira et al., 2011; Paiva & Boruchovitch, 2010; Rufini et al., 2012).

A aparente diminuição do interesse pelas matérias merece uma reflexão acerca dos conteúdos escolares trabalhados entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, mais ainda quando a meta mais frequentemente referida pelos alunos é o evitamento de resultados escolares negativos. Poderá questionar-se até que ponto a motivação intrínseca pela escola e pela aprendizagem se dilui ao longo da escolaridade e dá lugar a uma focalização nos resultados, em particular no evitamento de resultados indesejáveis. Na discussão das diferenças verificadas em termos de ano escolar e estratégias de aprendizagem, surgem na literatura algumas explicações para este resultado. Oliveira e colaboradores (2011) sugerem que os alunos mais novos são mais estratégicos que os mais velhos, porém estes últimos podem utilizar estratégias mais elaboradas (metacognitivas) do que os primeiros. Uma vez que estes resultados remetem para questões desenvolvimentistas

pertinentes, investigações futuras, devem tentar perceber se a utilização de estratégias diminui ou se, devido à prática, se torna mais automática, dificultando aos alunos o acesso a uma autoavaliação por questionários de autorrelato. Por outro lado, pode ser importante aferir qual o impacto que o ensino explícito de estratégias deste tipo, em contexto de sala de aula, tem na motivação e aprendizagem dos alunos nos diversos ciclos de ensino.

As análises multivariadas revelaram que as crenças dos alunos mostraram-se predictoras da referência à utilização de estratégias de AMA (e.g. Wolters & Benzon, 2013). Em estudos anteriores, as metas de aprendizagem são fortes preditores da utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem e de regulação da motivação (e.g. Wolters & Benzon, 2010; Wolters & Rosenthal, 2000), todavia neste estudo o melhor preditor da utilização de estratégias é o valor da tarefa. O que leva a concluir que são os alunos que valorizam as atividades e conteúdos escolares, aqueles que reportam um maior uso de estratégias para gerir o nível e a natureza da sua motivação.

Considerações Finais

Finalmente, e antes de uma apreciação global dos contributos deste estudo, devem mencionar-se algumas limitações que lhe estão inerentes. Em primeiro lugar, trata-se de um estudo correlacional, e como tal, as relações obtidas têm um carácter recíproco e não causal. Por exemplo, foram feitas análises que pretendem verificar até que ponto determinada(s) crença(s) prediz(em) o uso de determinada(s) estratégia(s). Os resultados mostraram que os alunos que manifestam crenças elevadas de valor das tarefas escolares, tendem a utilizar com maior frequência estratégias de regulação associadas a tipos de motivação intrínseca. Todavia, tal pode igualmente significar que, por usarem mais este tipo de estratégias, os alunos estão focados no quanto as matérias e tarefas escolares poderão vir a ser úteis para o seu futuro. Para esclarecer esta questão, novos estudos envolvendo um outro tipo de metodologia (e.g. longitudinal) poderão oferecer um importante contributo na compreensão da relação entre as crenças e as estratégias de regulação da motivação.

Em segundo lugar, deve ter-se em consideração o objeto de estudo. Os participantes responderam a uma escala que remetia para a escolaridade, de uma forma geral, e para uma tarefa escolar difícil/aborrecida. Eventualmente estes resultados poderiam ser diferentes caso se tratasse de conteúdos escolares particulares (e.g. Português e/ou Matemática), assim como uma tarefa escolar específica. De acordo com Wolters (1998) diferentes tipos de estratégias emergem a partir de diferentes atividades (e.g. fazer um exercício de matemática ou ler um capítulo de um livro). Investigação posterior, que desenvolva estudos comparativos entre conteúdos e tarefas escolares, poderá introduzir informações pertinentes neste domínio.

Note-se ainda a necessidade de continuar a estudar o aparecimento destas crenças e a adoção de estratégias de regulação ao longo do desenvolvimento e da escolaridade

para possibilitar a compreensão sobre as mudanças que se operam ao longo do tempo e justificam a aparente diminuição da motivação e identificação de estratégias entre o 7º e o 9º ano de escolaridade.

Não obstante tais limitações, o presente estudo representa um importante contributo no âmbito da regulação da motivação na aprendizagem. O aumento do conhecimento acerca das crenças, expectativas e metas dos alunos e da forma como estas se relacionam com as estratégias que consideram ser úteis para aprender, é fundamental para a compreensão da motivação da aprendizagem.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. doi:10.1037//0022-0663.84.3.261
- Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 811-831. doi:10.1002/tea.3660310805
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*, 187-206. doi:10.1111/1467-8624.00273
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and trichotomous approaches to Achievement Goal Theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 683-702. doi:10.1348/000709906X171901
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722. doi:10.1037//0022-3514.80.5.706
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review, 54*(2), 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cooper, C. A., & Corpus, J. H. (2009). Learners' developing knowledge of strategies for regulating motivation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*, 525-536. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.032
- Cunha, N. B., & Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psychology, 46*(2), 247-254.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2007). Self-theories motivate self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 31-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future Child, 9*(2), 30-44.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Fan, W., & Wolters, C. (2012). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 22-39. doi:10.1111/bjep.12002

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). London: Sage.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi:10.1177/0146167205281128
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodman, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Locatelli, A., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268-276. doi:10.1590/S0102-79722007000200013
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M., & Sá, I. (2004). A auto-regulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 10(19), 59-74.
- Meece, J. L., & Painter, J. (2008). The motivational roles of cultural differences and cultural identity in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 339-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33. doi:10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39
- Neves, E., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. doi:10.1590/S0102-79722007000300008
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. *Psico* (Porto Alegre), 42(1), 98-105.
- Paulino, P., & Lopes da Silva, A. (2012). Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPEL*, 42, 96-118.
- Paulino, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (no prelo). Crenças e estratégias da motivação na aprendizagem: Desenvolvimento de uma Escala. *Psychologica*.
- Paiva, M., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389. doi:10.1590/S1413-73722010000200017
- Paixão, M. P., & Borges, G. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Pajares, F. (2007). Motivation role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 53-76). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381. doi:10.1006/ceps.2000.1069
- Perassinoto, M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3), 351-359.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 22(51), 51-53.
- Sansone, C., Wiebe, D., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 701-733. doi:10.1111/1467-6494.00070
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-163). New York: Guilford.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90. doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0663.90.2.224
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205. doi:10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2010, September). *Understanding and predicting the self-regulation of motivation in college students*. Paper presented at the 11th International Conference on Education Research, Seoul, Korea.
- Wolters, C., & Benzon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. doi:10.1080/00220973.2012.699901
- Wolters, C., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820. doi:10.1016/S0883-0355(00)00051-3
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro, *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 41-67). Taubaté, SP: Cabral.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Recebido: 28/11/2013
1ª revisão: 13/06/2014
2ª revisão: 19/09/2014
Aceite final: 09/10/2014