

A CRENÇA DA AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA – UM ESTUDO DE CASO

THE BELIEF OF SELF-EFFICACY IN THE CONTEXT OF PSYCHO PEDAGOGIC EVALUATION

Andrea C. Monteiro¹

Andrea Orozco P. de Souza²

Fernanda V. Marzola Hidalgo³

Natasha Carolina da Cunha⁴

Carlos Aznar-Blefari⁵

RESUMO

O objetivo deste estudo de caso é fazer uma correlação entre os dados obtidos em uma avaliação psicopedagógica de uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem com o conceito de autoeficácia de Albert Bandura (1994). Os instrumentos utilizados foram propostos com base no processo de diagnóstico psicopedagógico de Jorge Visca (1994) e incluem a EOCA (entrevista operativa centrada na aprendizagem), provas piagetinas, técnicas projetivas psicopedagógicas e testes de português e matemática adequados à faixa etária da paciente, além da anamnese. Os resultados da discussão indicam que as dificuldades de aprendizagem da paciente estão fortemente relacionadas com a baixa autoeficácia, tal como sugere a literatura sobre o tema. O artigo indica, assim, a importância do conhecimento deste conceito como mais um instrumento para auxiliar no êxito escolar dos alunos.

Palavras-chave: Autoeficácia. Psicopedagogia. Educação. Dificuldade de Aprendizagem.

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Psicopedagogia pela FAE Centro Universitário. Mestre em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). *E-mail*: andrea.cmonteiro@terra.com.br

² Graduada em Pedagogia pela faculdade OPET. Especialista em Psicopedagogia pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: deia_orozcomx@yahoo.com.br

³ Graduada em Turismo pela UniCuritiba e em Pedagogia pela Facinter. Especialista em Psicopedagogia pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: fer.marzola@yahoo.com.br

⁴ Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade São Judas Tadeu (USTJ). Especialista em Psicopedagogia pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: natycarol@globo.com

⁵ Graduado em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Especialista em Psicologia Clínica. Mestre em Psicologia Forense com ênfase em Avaliação Clínica Forense pela mesma instituição. Doutorando em Psicologia pela PUC/RS (Bolsista CAPES/PROEX). Professor assistente na FAE Centro Universitário. Membro do Grupo de Pesquisa Violência, Vulnerabilidade e Intervenções Clínicas (GPVVIC). *E-mail*: carlos.blefari@fae.edu

ABSTRACT

This case study aims to make a connection between data obtained in a psycho pedagogic evaluation of a child who presents learning difficulties and the concept of self-efficacy from Albert Bandura (1994). The instruments used were proposed based on the process of psycho pedagogic diagnostic from Jorge Visca (1994) and include operational interview centered in learning, Piaget's tests, psycho pedagogical projective techniques and portuguese and math exams suitable to the age of the patient, besides anamnesis. The results of this discussion indicate that the learning difficulties in patients are strongly connected with low self-efficacy as the literature above suggests. The article indicates the importance of the knowledge of this concept as one more instrument to help in school success of students.

Keywords: Sef-efficacy. Psychopedagogy. Education. Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo que apregoa a globalização de conhecimentos associada à instantaneidade e à perfeição, onde encontramos frequentemente queixas de pais e professores com relação ao desempenho das crianças (BARBOSA, 2015) e à falta de atenção e concentração – o que tem sido relacionado à dificuldade de aprendizagem, gerando, inclusive, uma movimentação da indústria farmacêutica, que cria a cada dia mais remédios com a intenção de melhorar – ou mesmo curar – tais dificuldades, bem como impõem às escolas a busca de novas estratégias para auxiliar as crianças e motivá-las a aprender.

Nesse contexto, cresce o interesse por estudos sobre os fatores motivacionais e a relação entre variáveis internas (psíquicas) e externas (ambientais) envolvidos no aprendizado escolar. Com destaque nesta área para o trabalho de Albert Bandura (1986), autor da teoria social cognitiva, sobre a influência de variáveis internas como crenças, expectativas e afetos no desempenho escolar.

A **teoria social cognitiva** fundamenta-se, de acordo com Pajares (2002) – importante colaborador de Bandura, na compreensão de que o funcionamento humano é fruto não apenas do ambiente e de sistemas sociais (como família, escola e comunidade) ou de fatores biológicos, mas é produto de uma interação dinâmica entre influências ambientais, pessoais e comportamentais. Segundo essa perspectiva, cada indivíduo é agente de seu próprio desenvolvimento e pode influenciar o que acontece por meio de suas ações. A chave para isto está, entre outros fatores pessoais, nas autocrenças, que permitem que os indivíduos exercitem o controle de seus pensamentos, sentimentos e ações. Logo, “indivíduos são vistos tanto como produtos quanto produtores de seus ambientes e sistemas sociais” (PAJARES, 2002, p. 2).

Dentre as autocrenças, destaca-se a crença de “autoeficácia”, que Bandura (1994, tradução livre) define como “crença de uma pessoa sobre sua capacidade de produzir determinados níveis de performance”. Esta crença, segundo o autor, influencia como a pessoa se sente, pensa, se motiva e se comporta.

De acordo com Bandura (1994), a autoeficácia influencia o comportamento por meio de quatro processos:

1. Processo cognitivo: pessoas com alta crença de autoeficácia estabelecem metas mais desafiadoras e são capazes de se ver realizando a tarefa antecipadamente.
2. Processo de motivação: estabelecido na atribuição de causas (pessoas com maior crença de autoeficácia atribuem seus fracassos à falta de esforço, enquanto pessoas com baixa autoeficácia atribuem seus fracassos à falta de habilidade), na expectativa de resultados (pessoas que duvidam de sua capacidade desistem de suas tentativas) e no estabelecimento de metas (determinando a direção da ação e a persistência dos esforços para alcançar a meta).
3. Processo afetivo: determinando a quantidade de estresse e ansiedade de uma pessoa para lidar com tarefas ameaçadoras ou situações difíceis.
4. Processo de seleção: a crença de autoeficácia pode orientar o curso de vida das pessoas, influenciando o tipo de atividades e ambientes que a pessoa escolhe em função do que julga ser capaz de fazer. Atividades e situações que a pessoa acredita que excedam suas capacidades são normalmente evitadas.

Em resumo, pessoas com alto senso de autoeficácia reconhecem dificuldades como desafios, estabelecem metas elevadas e se mantêm fortemente engajados para alcançá-las; recuperam rapidamente seu senso de eficácia diante de fracassos, aumentando e sustentando seus esforços e lidam com situações ameaçadoras

com convicção de que podem exercer controle sobre elas. As pessoas que duvidam de suas capacidades evitam tarefas difíceis – entendidas como ameaças, possuem poucas aspirações e têm pouco engajamento nas metas que estabelecem; enfraquecem seus esforços e desistem rápido diante das dificuldades, atribuindo-as a deficiências pessoais e desacreditando facilmente de suas capacidades, por isso são vítimas de estresse e depressão (BANDURA, 1994).

A crença de autoeficácia é desenvolvida, segundo Pajares (2002), a partir de quatro fontes:

1. Experiências de êxito: a mais importante fonte é a interpretação da pessoa do resultado de suas ações. Normalmente, resultados interpretados como sucesso aumentam a autoeficácia, mas quando interpretados como fracasso a diminuem.
2. Experiências vicárias: trata-se da observação da performance de outros. É particularmente importante quando os modelos observados têm similaridades com o observador, contribuindo para as crenças em suas próprias capacidades (“se ele pode fazer isto, eu também posso!”).
3. Persuasão social: envolve a exposição ao julgamento verbal de outras pessoas. Enquanto a persuasão positiva pode fortalecer a autoeficácia, a negativa pode enfraquecê-la. “De fato, frequentemente é mais fácil enfraquecer crenças de autoeficácia através de apreciações negativas do que fortalecer estas crenças através de encorajamento positivo” (PAJARES, 2002).
4. Estados físicos e emocionais: ansiedade, estresse, excitação e estados de humor podem interferir na forma como uma pessoa avalia sua ação. Estes estados podem eles mesmos diminuir as percepções de autoeficácia, o que desencadeia estresse adicional e contribui para confirmar o desempenho inadequado que a pessoa experimenta.

No campo da educação, afirma Bzuneck (2009), a autoeficácia é reconhecida como um dos mecanismos psicológicos da motivação do aluno para a aprendizagem, atuando como mediadora entre cognição, emoção e motivação. Segundo o autor, a autoeficácia na área escolar:

[...] se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo *capacidades*. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que sejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possui. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de autoeficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo (BZUNECK, 2009, p. 116).

Para compreender melhor, podemos fazer uma distinção entre o conceito de **autoeficácia** e de **autoconceito**. Embora sejam similares, eles atuam de forma complementar na motivação do indivíduo. Bzuneck (2009) esclarece esses dois conceitos por meio de um exemplo prático com relação à matemática no qual ele afirma que mesmo um aluno bom na matéria, quando encontra dificuldades frente a um novo problema, pode-se dizer que ele não apresenta autoeficácia no grau desejado. A crença de autoeficácia é, portanto, mais específica, refere-se a uma tarefa que a pessoa irá enfrentar, enquanto o autoconceito e as autopercepções de capacidade, mesmo quando dizem respeito a uma determinada área, possuem um caráter mais genérico do que a autoeficácia.

Segundo Pajares (2002 apud MEDEIROS et al., 2000), pesquisas acerca da autoeficácia no contexto escolar indicam que alunos com alto senso de autoeficácia utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas e são mais persistentes no desempenho das tarefas propostas do que alunos com baixa autoeficácia. Enquanto crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem apresentar baixo senso de autoeficácia com relação às suas capacidades para desempenhar com sucesso determinadas tarefas escolares.

Estudos de autoeficácia, de acordo com Medeiros et al. (2000), sugerem que o rendimento escolar pode ser influenciado de tal modo que crianças com baixa autoeficácia podem render menos do que realmente são capazes pelo simples fato de não acreditarem em suas próprias capacidades.

Ficam claras, dessa forma, a importância e a influência que a crença de autoeficácia tem no ambiente escolar com relação ao desempenho dos alunos, já que está diretamente relacionada com as ações, a motivação e as expectativas que cada aluno fará sobre si durante o desempenho das tarefas propostas. Ou, dito de outra forma, um aluno motiva-se a aprender na medida em que acredita que poderá desenvolver-se e adquirir novas aprendizagens com seus conhecimentos, talentos e habilidades (BZUNECK, 2009).

1 A LITERATURA BRASILEIRA SOBRE AUTOEFICÁCIA

Apesar de sua reconhecida importância, a literatura brasileira sobre a crença de autoeficácia ainda é escassa no país. Uma pesquisa em três importantes indexadores nacionais – SciELO Brasil, PePSIC e LILACS – indicaram apenas 25 artigos em língua portuguesa para as palavras-chave “autoeficácia” ou “autoeficácia e aprendizagem escolar”. Dentre eles, artigos sobre autoeficácia docente e de estudantes do ensino fundamental, médio e superior. Além de artigos sobre autoeficácia nos campos da informática, matemática e raciocínio verbal, estudos sobre a relação entre autoeficácia e desempenho escolar, motivação acadêmica e resiliência. O que sugere a importância de uma revisão sistemática futura sobre o tema.

Além disso, artigos de revisão sobre o tema (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2010; NUNES, 2008) apontam que, além da escassez de produção, há um predomínio de pesquisas quantitativas e, portanto, uma necessidade de mais pesquisas qualitativas.

O presente trabalho pretende, portanto, contribuir com a pesquisa qualitativa sobre a autoeficácia no contexto educacional a partir de um estudo de caso do processo de avaliação psicopedagógica de uma estudante, buscando ilustrar como esta crença pode interferir na realização das tarefas e concretização da aprendizagem, no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem. E levantando também questões sobre o papel dos pais e da escola na construção da autoeficácia.

2 METODOLOGIA

2.1 PARTICIPANTE

O estudo de caso refere-se ao diagnóstico psicopedagógico de uma criança de oito anos de idade, do sexo feminino, cursando o 4º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada da cidade de Curitiba-PR.

A criança, que será identificada como “MC”, foi levada à clínica-escola de uma instituição de ensino superior pelos responsáveis em função de uma queixa de defasagem escolar.

2.2 INSTRUMENTOS

O diagnóstico psicopedagógico foi realizado com base na Epistemologia Convergente, proposta por Jorge Visca (1994). Essa perspectiva teórica busca compreender os aspectos afetivos, cognitivos e ambientais que influenciam a aprendizagem a partir da integração de contribuições da Psicanálise freudiana, da Epistemologia Genética de Piaget e da Psicologia Social de Pichon Rivière (VISCA, 1994).

O diagnóstico psicopedagógico na Epistemologia Convergente é caracterizado por dois aspectos: a matriz de pensamento diagnóstico – que constitui a parte conceitual – e o processo diagnóstico – que representa a parte técnica.

A matriz de pensamento diagnóstico inclui, segundo Visca (1994):

- O **diagnóstico** propriamente dito: descrição e localização do ambiente em que se operam as aprendizagens; descrição dos sintomas; descrição e explicação a-histórica ou causas intrapsíquicas dos sintomas; descrição e explicação histórica ou cadeias causais que originaram as causas a-histórias; desvios e a-sincronias de comportamentos padrões.
- O **prognóstico**: previsão sobre o desenvolvimento do fenômeno atual com agentes corretores que intervenham na sua modificação – agentes corretores ideais ou possíveis, de acordo com a realidade do sujeito e do seu meio.
- As **indicações**: prescrições gerais ou próprias de outras áreas e específicas do campo psicopedagógico.

O processo diagnóstico, por sua vez, está estruturado, de acordo com Visca (1994), da seguinte maneira:

- Entrevista operativa centrada na aprendizagem – EOCA: permite a observação dos sintomas e o levantamento do primeiro sistema de hipóteses sobre as causas a-históricas, a partir do qual se determinam as linhas de investigação. Esta etapa investiga também os vínculos que a criança possui com os materiais e conteúdos da aprendizagem sistêmica e permite “perceber o que a criança sabe fazer e aprendeu a fazer” (SAMPAIO, 2014, p. 35).
- Testes: aplicação de instrumentos cujos resultados determinarão o segundo sistema de hipóteses (com base na confirmação ou não do primeiro sistema) e novas linhas de investigação sobre as dimensões históricas e ambientais. Estas sessões incluem: 1) as provas operatórias propostas por Piaget, com o objetivo avaliar o nível cognitivo em que a criança se encontra e possíveis defasagens em relação à sua idade cronológica; 2) as técnicas projetivas psicopedagógicas propostas por Jorge Visca (1994), visam investigar por meio de desenhos e relatos os vínculos que a criança estabelece com a aprendizagem sistemática, assistemática e, além disso, consigo mesma e 3) a investigação do conhecimento sistemático (língua portuguesa e matemática) – atividades específicas de língua portuguesa e matemática adequadas à faixa etária da criança.
- Anamnese: entrevista realizada com os responsáveis pelo paciente (no caso de crianças) a fim de verificar o segundo sistema de hipóteses e elaborar o último sistema de hipóteses.

- Elaboração do informe psicopedagógico: trata-se da “elaboração de uma imagem do sujeito (única) que articula a aprendizagem com aspectos energéticos e estruturais, a-históricos e históricos que o condicionam” (VISCA, 1994, p. 85, tradução livre).

No presente estudo de caso, os instrumentos utilizados foram:

QUADRO 1 – Instrumentos utilizados na avaliação psicopedagógica, com base no processo diagnóstico de Visca – novembro 2015 Continua

| Instrumentos | | Descrição |
|--|-------------------------|---|
| Entrevista operativa Centrada na aprendizagem – EOCA | | São dispostos sobre a mesa: lápis, papel sulfite, folha pautada, apontador, borracha, caneta, canetinha, entre outros; apresenta-se a seguinte consigna: “Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que te ensinaram e o que aprendeu. Esse material é para que você use, se precisar, para mostrar-me o que te falei que queria saber de você”, deixando o entrevistado à vontade. |
| Provas operatórias | Conservação de peso | Com duas massas de modelar de cores diferentes (ambas do mesmo tamanho) e uma balança com dois pratos, o objetivo é que o sujeito perceba que a mudança do formato do objeto não interfere na quantidade de matéria da qual é composto. |
| | Conservação de líquidos | Utiliza-se para essa prova copos de vidro – dois do mesmo tamanho (A1 e A2); um copo mais fino e alto (B); um copo mais largo e baixo (C); quatro copos iguais e pequenos (D1, D2, D3 e D4) –, sendo todos transparentes e contendo um líquido que pode ser misturado com anilina. O objetivo é que o sujeito observe que a quantidade de líquido não se altera, mesmo em copos de diferentes formatos. |
| | Seriação | Nesta prova, dividida em dois momentos, utilizam-se dez palitos de tamanhos variados e um anteparo. No primeiro momento, pede-se que o sujeito coloque os palitos em ordem (crescente ou decrescente) de tamanho. No segundo momento, o sujeito deve entregar os palitos em ordem, sem alinhá-los, para que o avaliador os ordene atrás do anteparo, de modo que não seja possível observar o resultado da sua seriação até a conclusão da prova. |
| | Dicotomia | Para esse teste, são utilizados cinco círculos vermelhos e cinco azuis pequenos; cinco círculos vermelhos e cinco azuis grandes, cinco quadrados vermelhos e cinco azuis pequenos; cinco quadrados vermelhos e cinco azuis grandes e duas caixas planas. O sujeito deve organizar o material a partir de três diferentes combinações (cores, formatos e tamanhos). |
| | Inclusão de classes | Nesta prova são utilizadas dez margaridas e três rosas vermelhas (podendo ser de papel ou EVA). Através de perguntas como “Neste ramo, tem mais margaridas ou flores?”, o sujeito deve demonstrar que compreende a noção de classes e subclasses. |

QUADRO 1 – Instrumentos utilizados na avaliação psicopedagógica, com base no processo diagnóstico de
 Visca – novembro 2015 Conclusão

| Instrumentos | | Descrição |
|--|---------------------------|--|
| Técnicas projetivas | Par educativo | A consigna para esse desenho é: “Gostaria que você desenhasse duas pessoas: uma que ensina e outra que aprende”. |
| | Eu com meus companheiros | Pede-se ao sujeito que desenhe seus colegas de classe: “Gostaria que você se desenhasse com seus colegas de classe”. |
| | O dia do meu aniversário | Para esse desenho, a consigna é: “Gostaria que você fizesse um desenho do dia do aniversário de um menino (se o entrevistado for do sexo masculino) ou de uma menina (se for do sexo feminino). |
| | Os quatro momentos do dia | Para esse teste, utiliza-se a seguinte consigna: “Gostaria que você desenhasse quatro momentos do seu dia, desde a hora que acorda até a hora que vai dormir”. |
| | Família educativa | Consigna: “Gostaria que você desenhasse sua família, fazendo o que cada um sabe fazer”. |
| Investigação do conhecimento sistemático | Português | São testes de leitura, escrita, análise de ortografia, compreensão de texto e interpretação de texto. |
| | Matemática | Com esse teste pode-se verificar o que o sujeito sabe sobre Matemática: adição, subtração, divisão, multiplicação, resolução de problemas. |
| Anamnese | | É uma entrevista realizada com os pais ou responsáveis do sujeito e o seu objetivo é resgatar a história de vida do sujeito, assim como colher dados importantes que possam esclarecer fatos observados durante o diagnóstico, bem como saber que oportunidades este sujeito vivenciou como estímulo à novas aprendizagem. |

FONTE: Visca (1994, adaptado)

2.3 PROCEDIMENTO

Para a realização do diagnóstico foram realizadas sete sessões com a criança e uma sessão com a família (anamnese) na clínica-escola. Além disso, foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica e a professora da criança na escola. As sessões foram organizadas da seguinte maneira: na primeira sessão foi realizada a EOCA; da segunda a quinta sessões foram aplicadas as provas operatórias concomitantemente às técnicas projetivas psicopedagógicas e propostos jogos educativos; na sexta e sétima sessões foram desenvolvidas atividades de português e matemática.

A síntese do caso, a seguir, está baseada no último sistema de hipóteses, que caracteriza o diagnóstico propriamente dito. Essas hipóteses serão discutidas, em seguida, à luz da literatura acerca da crença de autoeficácia. Os dados obtidos por meio da metodologia de diagnóstico, proposta por Visca (1994), serviram,

dessa forma, para emprestar substância a uma discussão qualitativa da baixa crença de autoeficácia e seu impacto no desempenho acadêmico de uma criança.

O procedimento proposto vai ao encontro dos pressupostos de um estudo de caso qualitativo, como descrito por André (2013): abertura do pesquisador – que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele para observar novos aspectos que podem surgir; utilização de uma variedade de fontes de dados, métodos de coleta, instrumentos e procedimentos para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado; postura ética do pesquisador, fornecendo as evidências que utilizou para as análises.

3 SÍNTESE DO CASO

1. **Queixa inicial:** Na entrevista inicial, a mãe relatou que a filha sempre apresentou dificuldades em sua vida escolar. MC frequenta a mesma escola desde a educação infantil, mas agora, no 4º ano, suas dificuldades ficaram mais evidentes e suas notas estão muito abaixo da média. De acordo com a mãe, as principais dificuldades de MC são a desatenção, bem como interpretação e matemática. Em função das notas, a escola havia sugerido recentemente uma avaliação psicopedagógica.
2. **Queixa da escola:** A coordenadora pedagógica e a professora de MC informaram que, apesar de realizar reforços escolares há vários anos, suas dificuldades foram gradualmente aumentando no 3º e 4º ano. A abstração e a lógica são tidas como suas principais dificuldades e MC não consegue completar tarefas e provas no tempo previsto. Com relação ao perfil da aluna, a coordenadora relatou que é dispersa, tímida, apresenta pouca autonomia, além de ser imatura, relacionando-se melhor com crianças menores.
3. **Dados familiares:** Os pais têm 3º grau completo – a mãe é professora e pós-graduada em Psicopedagogia, o pai é radialista. O irmão menor tem três anos e estuda na mesma escola de MC. A família possui casa própria e percebe-se um bom nível sociocultural.
4. **Relacionamento social e familiar:** Tanto a família quanto a escola observam que MC possui poucos relacionamentos com crianças de sua idade. Na escola ela brinca com apenas uma menina menor e em casa brinca a maior parte do tempo sozinha, com aparelhos eletrônicos (*tablet*). Os pais relataram que têm receio de deixar a filha frequentar a casa dos colegas e que costumam realizar todas as atividades juntos, sem momentos exclusivos com cada um dos filhos.
5. **Histórico escolar:** Na entrevista com a coordenadora pedagógica e a professora, ambas relataram que MC alfabetizou-se tardiamente com relação a sua turma. De acordo com a coordenação da escola, MC conseguiu manter um desempenho acadêmico mediano até o segundo ano, em função do atendimento individualizado dos professores. A partir do terceiro ano, no entanto, a escola passou a exigir maior autonomia no desempenho de suas tarefas e MC começou a apresentar mais dificuldades. A escola acredita que isso se deve, sobretudo, à imaturidade e à falta de atenção da aluna.

A mãe de MC, por outro lado, afirmou que desde cedo identificou as dificuldades da filha com relação à aprendizagem formal. Ela atribuiu parte dessas dificuldades à metodologia da escola, que não atendia a necessidade de MC usar materiais concretos para compreender, em especial, conceitos matemáticos.

6. **Interesses pessoais:** Além dos jogos eletrônicos, MC, segundo a mãe, gosta de tocar piano e se anima com a chegada do dia de praticar. MC também manifestou grande interesse em animais e costuma dizer em casa que pretende ser veterinária.
7. **Anamnese:** Em entrevista com os pais, ambos relataram que MC nasceu de uma gravidez desejada e planejada e que seu desenvolvimento psicomotor ocorreu dentro da normalidade. Nunca gostou muito de brincar com brinquedos e nem com bonecas, sempre preferiu eletrônicos. Os pais afirmaram que é uma criança que “desiste muito fácil das coisas”, é “sentimental” e muito dependente deles, mas ambos admitem superprotegê-la. De acordo com eles, a filha não se adapta bem a novas situações e meios e prefere brincar sempre com crianças menores; é muito teimosa; gosta de confrontar os pais, mas quando percebe que está errada fica muda. Embora seja comunicativa com pessoas conhecidas, é tímida, ansiosa e emotiva, segundo seus pais. Eles ainda descrevem que, após o nascimento do irmão mais novo, MC teve um retrocesso.

Quanto ao histórico familiar, o pai informou que ele já teve depressão e que outros familiares já apresentaram tanto de depressão quanto síndrome do pânico.

8. **O ponto de vista de MC:** MC relatou que a mãe é muito exigente e que tem ciúmes de suas alunas, visto que estas costumam ser elogiadas pela mãe. Também comentou que gostaria de ganhar um concurso de redação da escola para poder ouvir sua professora chamá-la diante de todos.

Quando mostrou seu material escolar e provas, admitiu que nem sempre pergunta o que tem dúvidas para sua professora, porque “ela dá broncas” e diz que MC não prestou atenção. MC atribui seu atraso na execução das tarefas ao empenho em fazer uma letra bonita. Afirmou que não consegue realmente se concentrar quando há barulho no ambiente. Por isso, quando os colegas terminam de realizar as provas e tarefas, ela, às vezes, precisa ir até a sala da coordenação para conseguir concluí-las. Quando perguntada sobre o que gostaria de mudar, respondeu que gostaria de ser mais inteligente.

3.1 O PROCESSO E AS HIPÓTESES DIAGNÓSTICAS

Durante todo o processo diagnóstico, MC atendeu todas as consignas de forma bastante rigorosa e sempre pedia autorização para utilizar os materiais ou propor algo. No início mostrou-se tímida, mas logo passou a fazer comentários sobre sua rotina de forma mais descontraída. Fez um bom vínculo com as avaliadoras e ao longo do processo comentou que gostava de ir até o consultório.

A estudante mostrou-se bastante perfeccionista, comparando-se algumas vezes com alunas de sua mãe e colegas de turma. E comentou que sua escola era muito “puxada [sic]”, por isso deveria ir para uma escola “mais fraca” no ano seguinte (discurso que também observamos na mãe), sugerindo uma baixa autoestima.

Nas provas operatórias MC teve um desempenho adequado para sua idade (conservação de peso e de líquido), demonstrando ansiedade para realizar as provas de forma rigorosa, com perguntas como “precisa ser, tipo, perfeito?”. Teve necessidade de recorrer à balança – no caso da prova de conservação de peso – e apresentou somente um tipo de argumento (identidade – “está igual porque você não tirou nem colocou nada”) para justificar suas respostas, indicando certa rigidez de pensamento.

Obteve êxito também nas provas de seriação e dicotomia, utilizando esquemas antecipatórios. Na prova de seriação com anteparo, MC se mostrou insegura, comentando frequentemente que devia estar “tudo errado ou esquisito”. Manifestou grande surpresa ao ver que tinha conseguido realizá-la quando a avaliadora mostrou a seriação completa.

MC não conseguiu realizar a prova de inclusão de classes, demonstrando dificuldade na compreensão da consigna. O que sugere, finalmente, que a estudante se encontra, de acordo com estas provas, no período operatório concreto⁶ com uma ligeira defasagem para sua faixa etária.

Nas técnicas projetivas, MC demonstrou bom vínculo com a professora e o ensino formal no “Par educativo”, mas um vínculo regular com o conteúdo. Não nomeou nenhum dos colegas de classe, desenhando apenas suas cabeças no desenho “Eu e meus companheiros”, o que indica que não se sente próxima deste grupo. No desenho sobre “O dia do meu aniversário”, MC representou apenas a mesa com o bolo, ela e seus pais (nem mesmo seu irmão estava presente), sugerindo que o vínculo com seus pais ainda é mais forte do que com os amigos neste momento. Nesses desenhos, chama a atenção o fato de que MC desenhou sempre uma menina de cinco anos, o que coincide com a idade que tinha quando seu irmão nasceu. Já “Os quatro momentos do dia” e a “Família educativa” foram os desenhos que MC levou mais tempo para realizar. Ambos são coloridos e cheios de detalhes. No primeiro, MC foi representada sozinha em todos os momentos, com uma organização temporal adequada (manhã, tarde e final do dia). No segundo desenho, existe uma divisão vertical entre cada membro da família, sendo que o maior espaço é dedicado à mãe, que não aparece: “ela está atrás do livro”, argumentou MC. Em cima do livro consta a frase “minha mãe contar estória [sic]”. Esses desenhos sugerem que MC, apesar de se sentir parte da família, se sente sozinha em sua rotina e com uma relação, de certa forma, ambivalente com sua mãe, que é quem a auxilia nos deveres de casa, faz leituras ao dormir e admite cobrar bastante que a filha leia e tenha bom desempenho escolar.

Na área de português, observamos dificuldade na interpretação de enunciados, assim como na escrita, não fazendo textos estruturados (introdução, desenvolvimento e conclusão); faz também aglutinação de palavras e apresenta erros ortográficos; pergunta frequentemente a grafia das palavras e se são escritas “junto ou separado” – o que revela ter consciência de sua dificuldade e falta de leitura; utiliza com frequência a borracha para corrigir textos e desenhos.

Em Matemática, MC demonstrou bastante dificuldade nas operações, principalmente divisão e multiplicação, não sabendo identificar a diferença das duas. Em todas as operações precisou de suporte concreto para a realização, o que sugere uma defasagem para operar e também falha de conteúdo por não conseguir montar as contas; fazendo a multiplicação com soma.

Nos jogos educativos, como o “Entrelaçados (COPAG)”, MC mostrou-se muito competitiva; respeitou regras e combinados, mas confundia o lado da mão e a posição dos elásticos, conforme a solicitação da carta. No jogo “Conversinhas”, ela demonstrou bastante abertura para responder e inclusive fez perguntas para as aplicadoras, contou fatos do seu cotidiano.

⁶ Estágio ou período operatório concreto foi criado por Jean Piaget que se encontra dentro da teoria cognitiva para explicar o desenvolvimento cognitivo humano.

4 DISCUSSÃO

Considerando-se que a crença de autoeficácia do aluno influencia sua aprendizagem, apresenta-se a seguir a correlação entre as hipóteses levantadas na avaliação psicopedagógica de MC com o referido conceito de Bandura (1994).

Com base na literatura sobre o tema, observou-se que MC apresenta as características associadas à baixa crença de autoeficácia, tanto do ponto de vista cognitivo, motivacional, afetivo e das suas escolhas. Isto se manifestou durante a avaliação quando demonstrava que não se achava capaz de realizar as tarefas, atribuindo sua dificuldade à falta de capacidade para executá-las (e não à falta de esforços adequados). MC mencionava, inclusive, que gostaria de ser mais inteligente. Além disso, a estudante apresentou poucas estratégias cognitivas para resolver as atividades propostas.

De acordo com as informações concedidas pela escola e pelos responsáveis, MC não concluía diversas tarefas e desistia frequentemente das atividades, fator predominante em alunos com baixa autoeficácia. Da mesma forma, podemos entender que o fato de MC se relacionar apenas com crianças menores e de preferir brinquedos eletrônicos sugere que ela evitava desafios e possíveis situações de conflito.

Durante a avaliação, observamos que MC demonstrou estados físicos e emocionais, como ansiedade e dispersão, que interferiam no desempenho de suas tarefas e indicam uma baixa autoestima. Associado a isto, percebe-se uma persuasão inadequada com relação às suas capacidades em diferentes âmbitos sociais:

1. No âmbito familiar, observamos pais superprotetores. Por parte da mãe, excesso de exigência e o discurso de que a filha não consegue acompanhar o ritmo da escola, cogitando a possibilidade de transferi-la para uma escola “mais fraca”. Além disso, frequentemente a comparava a filha com suas alunas, bem como MC se comparava com estas alunas e com os próprios colegas de classe.
2. No âmbito escolar, MC relatou que não consegue acompanhar a turma e que ao solicitar ajuda da professora, esta costuma não auxiliá-la, alegando falta de atenção da aluna. A turma é agitada e ela afirma que não consegue se concentrar com o barulho. MC também participa de reforços escolares há vários anos, alimentando repetidos fracassos nas atividades escolares, o que também contribui para uma baixa autoeficácia.

Todos os fatores citados, associados ao desempenho adequado à faixa etária nas provas piagetianas, nos levam a crer que a baixa autoeficácia de MC contribuía diretamente para seu baixo rendimento escolar, confirmando o que apontam Medeiros et al. (2000).

CONCLUSÃO

Embora os dados da avaliação psicopedagógica no presente estudo tenham sido obtidos com base em uma perspectiva teórica distinta da teoria social cognitiva, a correlação entre estes dados e o conceito de autoeficácia contribui para uma análise qualitativa do perfil de crianças com baixa crença de autoeficácia e seu impacto no desempenho acadêmico.

Por outro lado, entendemos que o conceito de autoeficácia no contexto da avaliação psicopedagógica pode contribuir com subsídios para o levantamento de estratégias de intervenção que auxiliem as crianças

a terem uma visão mais positiva de si mesmas, melhorando seu desempenho acadêmico. Com base nesta perspectiva, o psicopedagogo pode orientar seu trabalho para fatores reconhecidos como fontes da autoeficácia, proporcionando experiências de êxito em tarefas associadas às dificuldades apresentadas, com *feedbacks* frequentes para a criança sobre seus progressos; comunicando para a criança que ela tem capacidade para realizar determinada tarefa (persuasão verbal) e incentivando-a a observar que seus pares são igualmente capazes de executar tal tarefa (experiência vicária).

Além disso, o psicopedagogo pode contribuir com a metacognição de seus pacientes, uma vez que, segundo Portilho (2009), a relação entre a linha de pensamento de Bandura (1994) e a tomada de consciência de nossos próprios conhecimentos é uma possibilidade para que o sujeito aprenda com mais eficácia. Concordamos com a autora quando ela afirma:

Acredito que a grande contribuição deste autor [Bandura] [...] quando se refere à autoeficácia como a necessidade de acreditarmos em nossas possibilidades, permite-nos afirmar o quanto é necessário na hora de aprender que as dificuldades, os erros, os tropeços sejam revertidos em momentos significativos de construção de conhecimento e a relevância do papel do professor neste processo (PORTILHO, 2009, p. 39).

O presente trabalho sugere, assim, que o conhecimento do conceito de autoeficácia pode ser um instrumento útil para pais, professores e psicopedagogos, a fim de contribuir para as crenças das crianças em suas próprias capacidades e, conseqüentemente, para seu desempenho acadêmico.

Como limitação do estudo, no entanto, observa-se a ausência de uma avaliação específica da crença de autoeficácia (disponível na literatura) e a escassez da literatura brasileira sobre a correlação da dificuldade de aprendizagem com este conceito, confirmando a necessidade de mais estudos quantitativos e qualitativos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. v. 4. p. 71-81. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>>. Acesso em: 9 ago. 2015.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
- BARBOSA, L. M. S. **Reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem no mundo contemporâneo**, maio 2015. Disponível em: <<http://www.ritapsicopedagoga.com.br/#!Reflex%C3%B5es-sobre-as-Dificuldades-de-Aprendizagem-no-Mundo-Contempor%C3%A2neo/c1tef/3>>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 231-254.
- BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel da motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 116-133.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Instrumentos brasileiros de avaliação da motivação no contexto escolar: contribuições para pesquisa, diagnóstico e intervenção. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 71-96.
- MEDEIROS, P. C. et al. A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.
- NUNES, M. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 29-42, jun. 2008.
- PAJARES, F. **Overview of social cognitive theory and of Self-Efficacy**, 2002. Disponível em: <<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SAMPAIO, S. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- SOUZA, L. **Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados**. Curitiba: UFPR, 2010.
- VISCA, J. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. 2. ed. Buenos Aires: AG Serviços Gráficos, 1994.