

**ESCOLA SUPERIOR ABERTA DO BRASIL- ESAB  
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

**VÂNIA REGINA BONFIM POVINHA**

**A MOTIVAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA  
DAS TEORIAS COGNITIVAS**

**VILA VELHA – ES**

**2010**

**VÂNIA REGINA BONFIM POVINHA**

**A MOTIVAÇÃO NO ENSINO - APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA  
DAS TEORIAS COGNITIVAS.**

Monografia apresentada à ESAB – Escola  
Superior Aberta do Brasil, sob orientação do  
Prof.: Me. Aloísio Silva.

**VILA VELHA – ES  
2010**

**VÂNIA REGINA BONFIM POVINHA**

**A MOTIVAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM: UMA PERSPECTIVA  
DAS TEORIAS COGNITIVAS**

Aprovada em.....de.....de 2010

---

Aloísio Silva

---

Beatriz Christo Gobbi

---

Patrícia Ebani Peixoto

**VILA VELHA – ES**

**2010**

Aos meus pais, por me ensinarem que o motivo mais forte e decisivo, é sempre o amor.

“Os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo.” (Vygotsky).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 OS PRECURSORES.....</b>	<b>11</b>
2.1 O NASCIMENTO DA PSICOLOGIA COGNITIVA.....	13
<b>3 BREVE HISTÓRICO DAS TEORIAS E PRINCÍPIOS DA MOTIVAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
3.1 PERÍODO MECANICISTA.....	15
3.2 TEORIA COMPORTAMENTAL.....	16
3.3 TEORIA HUMANISTA.....	16
3.4 AS TEORIAS COGNITIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	18
<b>4 ORIENTADORES MOTIVACIONAIS.....</b>	<b>21</b>
4.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA.....	21
4.2 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA.....	23
<b>5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
5.1 OS PROFESSORES COMO FACILITADORES DA AUTONOMIA DE SEUS ALUNOS.....	33
<b>6 TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
6.1 PROPICIANDO CONDIÇÕES FAVORÁVEIS ADOÇÃO DA META APRENDER.....	35
<b>7 TEORIA SOCIAL COGNITIVA- A PERSPECTIVA MOTIVACIONAL</b>	<b>42</b>
7.1 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	43
7.2 ESTIMULANDO A AUTOEFICÁCIA DO ALUNO.....	46
<b>8 TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE.....</b>	<b>48</b>
8.1 A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DA CAUSALIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	51
8.2 ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E IDADE.....	53
8.3 A TEORIA DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR.....	54

<b>9 CONCLUSÃO.....</b>	<b>57</b>
<b>10 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## RESUMO

**Palavras-chave:** Motivação, Teorias Cognitivas, Aprendizagem.

Sempre que se pensa em fracasso escolar ou sub-rendimento constata-se a importância da motivação do aluno. As conseqüências da desmotivação estendem-se muito além do ambiente de sala de aula, atinge a realização pessoal e profissional da pessoa, o exercício da cidadania e, em linhas mais gerais, atinge também o trabalho daqueles que se preocupam com o desenvolvimento e com a promoção social de nossa gente. Até pouco tempo, a grande questão escolar era somente a aprendizagem de conteúdos. Acreditávamos que conhecer era acumular conhecimentos. Atualmente a questão está centrada em interpretar e selecionar informações na busca de soluções de problemas. Segundo Bronson aprender não é transferir conhecimentos acumulados, pois envolve a construção de significados que se dá na interação entre alunos e professores, torna-se claro que a aprendizagem só ocorre eficazmente se a motivação adequada para aprender for desenvolvida, desde cedo, nos estudantes. As Teorias Cognitivas da Motivação assumem a tarefa de compreender, explicar e propor subsídios para se enfrentar o problema de como promover a motivação dos alunos, como construir contextos de aprendizagem que auxiliem os alunos e também os próprios professores a acreditarem na possibilidade de desenvolver ao máximo suas potencialidades, resgatando o prazer de aprender e de ensinar.

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação tem sido apontada atualmente como um dos mais importantes fatores para o sucesso da aprendizagem escolar. Nas últimas décadas houve um crescimento significativo de trabalhos e pesquisas em torno deste tema, inclusive no Brasil.

Podemos lidar com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar por déficit em várias áreas do desenvolvimento, pois dispomos de métodos e técnicas e vasta quantidade de estudos na área. Mas, como lidar com um número assombroso de crianças e jovens que não apresentam motivação para o aprendizado escolar e não desenvolvem coerentemente conforme seu potencial cognitivo? A motivação não se refere a algo que possa ser diretamente observado, portanto inferimos a sua existência observando o comportamento das pessoas.

Segundo Murray (1972), existe dois métodos gerais para se acessar a motivação, um deles seria verificar por meio de medidas, as condições externas das quais se presume produzir um impulso que leve a uma ação. O outro método seria medir certos aspectos do comportamento de um indivíduo que poderiam de alguma forma refletir seus motivos. Um comportamento motivado é caracterizado pela considerável energia nele despendida e por estar direcionado para um objeto ou meta. Uma variedade de fatores tanto internos quanto externos pode motivar uma pessoa.

A força de cada motivo e o padrão dos motivos influi na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que se empenha. Dessa forma o pressuposto básico das teorias que procuram explicar o processo de motivação é o de que deve existir alguma coisa, algum motivo que desencadeia a ação, que lhe dá direção para atingir um objetivo e a finalizar. Um motivo é um constructo (não observável), ele é criado pela pessoa para explicar a razão ou a necessidade que

ele tem de fazer algo, de agir de uma determinada maneira. (LIMA, apud GENARI, 2008).

Ao longo dos anos o termo motivação foi objeto de estudo sob o enfoque de várias abordagens que entendem a aquisição de conhecimento de diferentes formas e baseiam o processo de aprendizagem sob a luz de diversos pressupostos, influenciando e sendo influenciados pelo contexto sócio- histórico de seu tempo. Cada abordagem contribui para a elucidação dos problemas de ensino e aprendizagem, expondo seus métodos e técnicas, segundo a base de suas teorias.

Segundo Bzuneck (2001a), ainda não temos uma teoria que seja amplamente aceita e explique de forma satisfatória o constructo motivação, pois se trata de um objeto de estudo extremamente complexo e multifacetado. Este mesmo autor afirma que os estudos atuais acenam para a importância da abordagem cognitiva, sendo certamente a forma mais adequada de intervir no comportamento do aluno; já que as tarefas para as quais se espera observar a motivação do mesmo em sala de aula (atenção, concentração, processamento, raciocínio, etc.) são de natureza cognitiva e devem, portanto, receber uma análise dentro deste contexto.

O objetivo deste trabalho é apresentar as teorias cognitivas da motivação remetendo-as ao seu referencial teórico, onde estão firmemente alicerçadas, para enfrentar o problema de como promover a motivação dos alunos; capacitando-os na direção da autonomia, perseverança e esforço. Certamente tais efeitos positivos; como veremos só serão duradouros se alcançados em conjunto com mudanças nas crenças dos professores, no clima da sala de aula e na filosofia das escolas como um todo.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DAS TEORIAS COGNITIVAS

### 2.1. OS PRECURSORES

“A mais antiga opinião sobre o homem é de que se trata, essencialmente de um ser racional. Tem desejos conscientes e usa as suas capacidades para satisfazê-los. Essa foi a idéia básica dos antigos filósofos, como Platão e Aristóteles, dos filósofos medievais, como Thomas de Aquino, e dos mais recentes pensadores modernos incluindo Descartes, Hobbes e Spinoza. É essa opinião do homem comum que se cruza conosco nas ruas. Uma pessoa pensa naquilo que quer e trata de imaginar os meios para obtê-lo.” (MURRAY,1971,p. 13,14).

Para Gardner (2003), a filosofia é a mais antiga das “profissões” cognitivas. Essa disciplina estabeleceu a lista de temas e problemas com os quais a ciência cognitiva atual procura confrontar através de experimentos. Durante sua história, a filosofia apresentou várias versões sobre a representação mental, o processo mecânico do pensamento e a relação entre razão e emoção.

Gardner, 1996, realizou uma interessante retrospectiva sobre os precursores até o início da abordagem cognitiva. Este autor relata que as investigações sobre a natureza do conhecimento começaram no século IV a.C., quando na Grécia antiga, Platão (c. 429-343 a.C.) fundou uma escola de filosofia para difundir as idéias de Sócrates. De acordo com Platão, e presumivelmente, também com Sócrates, uma compreensão de todo conhecimento genuíno já era implantada na alma humana desde o nascimento.

Esta idéia pode ser confirmada através do famoso diálogo de Menon, no qual o personagem Sócrates ensina geometria ao escravo Menon. Dessa forma, o ensino poderia ser feito por meio do método maiêutico (fazer nascer as idéias) até mesmo com um escravo, bastando apenas que este tivesse a mesma compreensão da língua que de seu preceptor.

Com isso, Platão pretendia mostrar, que a pessoa considerada mais despreparada em uma sociedade possuiria o conhecimento inato para realizar proezas que antes não se manifestavam como as operações básicas de matemática (tida, na época, como detentora do domínio do conhecimento por excelência). A tarefa da instrução era apenas levar até a consciência, idéias que sempre estiveram na alma.

O interesse grego pela natureza do conhecimento repercutiu através da tradição intelectual do Ocidente. Na Idade Média, as idéias de Aristóteles; atento as causas materiais (rejeita a doutrina das idéias inatas substituindo-as pela tabula rasa), influenciaram grandemente as discussões teológicas sobre conhecimento. Em seguida no renascimento e no Iluminismo, os filósofos continuaram a discussão recorrendo às ciências empíricas. Pensadores como René Descartes (1596- 1650), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804) lidaram com questões teóricas e empíricas a respeito do conhecimento.

“A noção de vontade do homem desempenhou um importante papel nessas teorias. Foi sustentado que a vontade era uma das faculdades mentais a par do pensamento e do sentido. O homem não anda ao sabor de forças sobre as quais não tem controle; pode modelar o mundo para satisfazer os seus desejos”. (MURRAY, 1971 p.14).

No final do século XIX ocorreu a proliferação de novas ciências e especializações filosóficas que discutiam a natureza da mente humana, como a psicologia, a linguística, a antropologia, a sociologia e outras. Segundo Gardner (2003), atualmente equipados com novas ferramentas e novos conceitos, os cientistas cognitivos formam um novo quadro de pensadores e investigam muitas das questões que já preocupavam os gregos há 2.500 anos.

Igualmente aos gregos antigos, procura-se definir o que seja forma, imagem, conceito ou palavra e o modo como se relacionam. O papel dos sentidos, do senso comum, da linguagem, as motivações para a busca do conhecimento e os seus limites. Porém, para Gardner, o elemento novo em comparação ao método de investigação tradicional está na indispensável utilização da experiência que utilizam os estudiosos atuais, com o objetivo de comprovar ou não as hipóteses teóricas apresentadas. Segundo Gardner (1996, p.18-19):

"Assim como seus antigos colegas, os cientistas cognitivos de hoje perguntam o que significa conhecer algo e ter crenças precisas, ou ser ignorante ou estar errado. Eles procuram entender o que é conhecido - os objetos e sujeitos do mundo externo - e as pessoas que conhece - seu aparelho perceptivo, mecanismo de aprendizagem, memória e racionalidade. Eles investigam as fontes do conhecimento: de onde vem, como é armazenado e recuperado, como ele pode ser perdido? Eles estão curiosos com a diferença entre indivíduos: quem aprende cedo ou com dificuldade: o que poder ser conhecido pela criança, pelo cidadão de uma sociedade não letrada, por um indivíduo que sofreu lesão cerebral, ou por um cientista maduro?

### **2.1.1. O nascimento da psicologia cognitiva**

A revolução cognitiva ocorreu em 1956, com o cognitivista George Miller declarando que nós funcionamos como processadores da informação e que registramos e agimos de acordo com ele. Assim, as primeiras contribuições cognitivas fazem nascer um conceito que durante décadas dominou a investigação em psicologia: a organização cognitiva comparada a um computador, sendo o aparelho psíquico a unidade central do processamento de informação.

A descoberta de que as pessoas não reagem diretamente aos acontecimentos, mas sim a representação mental que fazem de tais acontecimentos e que tais acontecimentos e que tais representações se encontram regulados pelos princípios e parâmetros da aprendizagem, lançou os psicólogos na exploração dos mais diversos modelos cognitivos. Não há dúvida que, para auxiliar o desenvolvimento destes modelos muito contribuiu a dificuldade de outros modelos existentes para explicar o comportamento humano.

A Psicologia Cognitiva é o ramo da psicologia que estuda processos mentais incluindo a forma como as pessoas pensam, percebem, lembram e aprendem; seu

foco central é sobre como as pessoas adquirem, processam e armazenam informações.

Winn & Snyder, (apud COUTINHO, 2008) coloca que até a década de 1950, o behaviorismo foi a escola dominante em psicologia, enfatizava a relação estímulo-resposta, incidindo somente sobre os comportamentos observáveis, afirmando a impossibilidade de estudar os processos mentais. Diferentemente, os defensores das teorias cognitivas acreditavam que pela observação das respostas a diferentes estímulos poderiam inferir a natureza dos processos mentais que, operando sob os estímulos, contribuíam para que uma resposta fosse ou não “dada”, quando é dada e como é dada pelo sujeito que aprende.

Os behavioristas não lidavam com temas como atenção, memória e resolução de problemas. Os cognitivistas contestavam afirmando que o cérebro não é uma caixa preta e que os processos mentais podem e devem ser estudados empiricamente. As cognições (pensamento, raciocínio, atenção, compreensão, etc.) são vistas como reguladoras do comportamento.

A capacidade de o indivíduo imaginar alternativas antes de tomar uma decisão, de descobrir novos caminhos a partir de experiências passadas, de criar imagens mentais do mundo que o cerca, o interesse por esclarecer como o cérebro percebe, aprende, recorda e pensa sobre toda informação captada através dos cinco sentidos; são objetivos da psicologia cognitiva.

Segundo Coutinho (2008), em termos gerais podemos sintetizar os pressupostos básicos das teorias cognitivas com relação à aprendizagem como veremos abaixo: A aprendizagem é um processo interno que ocorre no sujeito que aprende. (Winn & Snyder, 1996).

O aluno é um processador ativo da informação. (Pozo, 1994). Aprender significa integrar novos conhecimentos aos já existentes. (Vignaux,1991). As características individuais (crenças, valores, expectativas, conhecimentos prévios) afetam o modo como se experiencia os estímulos instrutivos. (Castaño, 1994).

Levando-se em conta tais fatores, é possível concluir que a cognição é mais do que simplesmente a aquisição de conhecimento, é conseqüentemente a nossa melhor adaptação ao meio e também um mecanismo de conversão do que é captado, para o nosso modo de ser interno. É um processo pelo qual o ser humano interage com seus semelhantes e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial. Refere-se, portanto, a um processo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que vivemos e o que já está registrado em nossa memória. (Godoy, 2000).

Se a atividade cognitiva afeta o comportamento (e este ponto é comum aos vários modelos cognitivos), então o que nós sentimos e fazemos depende daquilo que pensamos. Os teóricos desta abordagem acreditam que a atividade cognitiva pode ser registrada, acompanhada e alterada, e as alterações do comportamento podem ser efetuadas através de mudanças cognitivas, ou seja, alterando a forma como pensamos! Este é o grande trunfo no estudo da motivação humana pelos cientistas cognitivos, a crença de que a atividade cognitiva pode ser alterada.

Sendo a motivação um constructo com raízes na cognição, então podemos alterá-lo no objetivo de construir indivíduos autônomos em sua aprendizagem. A partir deste pressuposto há aproximadamente 2 décadas no Brasil, estão sendo realizadas pesquisas com o objetivo de comprovar empiricamente esta afirmação. Este é o ponto central, o alicerce e o referencial teórico onde se apóia este trabalho.

### 3. BREVE HISTÓRICO DAS TEORIAS E PRINCÍPIOS DA MOTIVAÇÃO

#### 3.1. PERÍODO MECANICISTA

As pesquisas e os estudos sobre motivação receberam diferentes abordagens ao longo da história. O relato de Genari (2008) afirma que por volta de 1930 até aproximadamente 1960 ocorreram as primeiras investigações científicas sobre motivação. Era o período mecanicista. O homem era visto como uma máquina, desprovido de consciência, conhecimento, ou vontade própria, era controlado por forças externas.

Para os psicólogos da época o centro da questão referia-se ao que moveria indivíduos de um estado de repouso, a ação (Genari, 2008). Suas teorias baseavam-se no fato de que todos os fenômenos que se manifestavam nos seres humanos são mecanicamente determinados e essencialmente de natureza físico-química.

Bzuneck (2001), afirma também que nesta fase estudavam-se os impulsos, necessidades, homeostase (equilíbrio provocado pela resolução de tensões internas) e outros fatores que impeliam o indivíduo a dar início a uma atividade. Além disso, por acreditarem que a idéia de privação era necessária às pesquisas realizadas, as investigações eram mais baseadas em animais.

Segundo Coutinho (2008), as primeiras teorias da motivação consideram a ação humana como movida por forças interiores que desencadeiam reações automáticas (instinto) ou que geram uma tensão interna que precisa ser descarregada (pulsões). Seguramente, a Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud (1926), é a mais conhecida teoria das pulsões e também a mais influente. Segundo ela o indivíduo possui duas pulsões básicas: Eros (pulsão de vida, sexual) e tânatus (pulsão de morte, agressiva).

Essas pulsões originadas da estrutura biológica do homem são fonte de toda a energia psíquica, tal energia concentra-se no indivíduo, gerando tensão e exigindo ser descarregada. Com a função de dirigir o descarregamento desta energia, o aparelho psíquico é dotado de três estruturas (id, ego, e superego) que regulam esse descarregamento de acordo com diferentes leis, de forma que diferentes tipos de comportamento podem servir a mesma função de descarregar a tensão gerada por essas duas pulsões básicas.

Assim as pulsões básicas direcionam as ações dos seres humanos. Transferindo tais conhecimentos ao contexto escolar, pode-se dizer então que o professor teria a função de ajudar o indivíduo a controlar e dirigir tais impulsos. McCombs & Pope (apud MARTINI e BUROCHOVITCH, 2004).

### 3.2. TEORIA COMPORTAMENTAL

Martini & Boruchovitch (2004) afirmam em seu relato que a teoria Comportamental de Skinner (1971) propôs um modelo de motivação baseado somente no condicionamento, sem recurso de pulsão. Segundo esta teoria o homem é concebido como uma caixa-preta, ou um espaço vazio, cabendo ao ambiente externo moldar e condicionar, gradualmente seus comportamentos. Para Skinner, um comportamento é determinado por sua história de reforçamento e pelas contingências do ambiente atual. Pensamentos e sentimentos são irrelevantes, como todos os processos internos e não observáveis do indivíduo.

A motivação e aprendizagem na abordagem behaviorista seriam controladas, unicamente, por fatores externos, como recompensas, incentivos, punições, entre outros. Nessa abordagem o professor exerce um papel muito ativo, pois juntamente com as demais pessoas que interagem com o aluno, poderá condicionar os

comportamentos desejáveis a ele e programar sua aprendizagem motivando seus alunos via meios extrínsecos de recompensas, incentivos e punições.

Apesar de o sistema de Skinner ser empiricamente comprovado e ser amplamente utilizado em pedagogia e psicoterapia, ele apresenta o problema de não explicar toda a gama do comportamento humano e desprezar completamente a parte emocional e cognitiva da mente humana.

### 3.3. TEORIA HUMANISTA

A Teoria Humanista também foi uma abordagem desenvolvida como uma reação ao comportamentalismo e à psicanálise Freudiana. Seus representantes principais são Carl Rogers (1963) e Abraham Maslow (1971). Esta teoria enfatiza as fontes intrínsecas da motivação, como as necessidades de “auto-realização”. Concebe o homem não como um ser controlado tanto por pulsões interiores quanto pelo meio ambiente, mas ainda assim como um ser ativo, que busca seu próprio crescimento e desenvolvimento. A motivação é vista como o despontar de certas tendências ou necessidades básicas do indivíduo.

Esses autores possuem uma visão otimista do ser humano, pois consideram que o homem nasce com uma tendência natural de crescimento ou autoatualização. Os processos de aprendizagem, o desenvolvimento, as pessoas e os eventos que permeiam a vida do indivíduo podem facilitar ou dificultar a auto-atualização e a motivação do indivíduo. (Mc Combs & Pope, 1994) apud Martini e Boruchovitch, 2004.

Segundo Genari, (2008) basicamente os humanistas apresentam a crença de que as pessoas são continuamente motivadas pela necessidade inata de realizar os seus potenciais. A mesma autora refere que Maslow em 1970, criou a Teoria da Hierarquia das Necessidades, enfatizando que as pessoas são motivadas a

satisfazer classes de necessidades que estão organizadas segundo níveis de uma hierarquia. Toda motivação estaria relacionada a 5 níveis de necessidades : a fisiológica, de segurança, social ou afeto, do ego ou da auto-estima e a de realização pessoal.

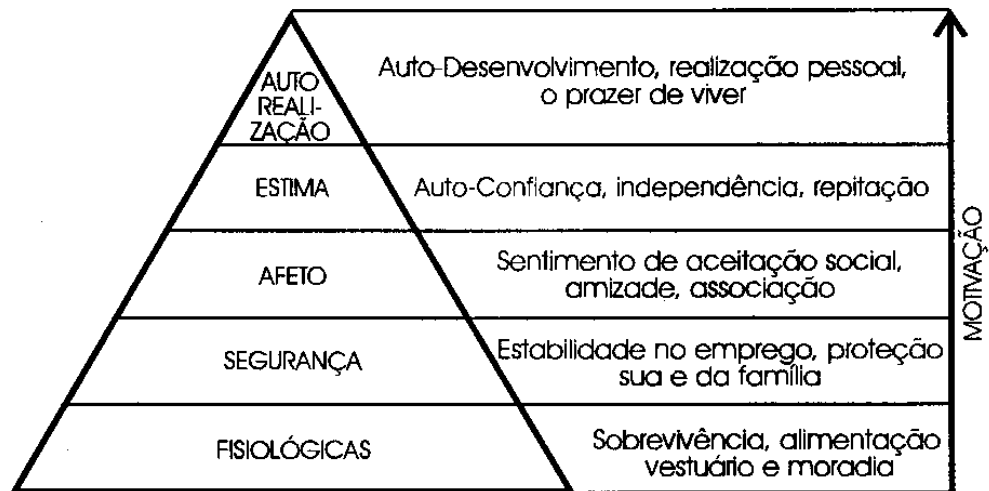
Concluiu que todos os indivíduos têm necessidades básicas cujos graus de intensidade variam de uma para outra e que são independentes das diferentes culturas. A autora ressalta que como exemplo de necessidades fisiológicas temos a fome, sede, sexo, sono e oxigênio. São necessidades essenciais para a preservação da espécie humana, mas que podem ser suplantadas por necessidades sociais de ordem superior.

Satisfeitas as necessidades fisiológicas, surgem as necessidades de segurança, como exemplos dessa necessidade têm nossa preferência por uma rotina ou ritmo organizado, preferência pelo conhecimento, religião ou ciência que organize o universo, bem como a necessidade de proteção e tranquilização diante de determinadas situações. As necessidades de amor e afeição surgem quando as necessidades de segurança encontram-se razoavelmente asseguradas. A necessidade de amar e de pertencer a um grupo são exemplos de necessidade de amor.

A satisfação das necessidades de estima, ou seja, de ser reconhecido como alguém de valor, conduz a sentimentos de capacidade, de autoconfiança, de força e de utilidade. Por outro lado, sua frustração resulta em sentimentos de inferioridade, de fraqueza e de desamparo.

A necessidade de auto realização é a necessidade que uma pessoa tem de alcançar o máximo de êxito com suas potencialidades e capacidades. Estas somente aparecerão em pessoas que tem as necessidades anteriores satisfeitas e tendem a ser totalmente satisfeitas na idade adulta. Para Maslow, a necessidade de auto-realização é também a mais importante, estando no pico da pirâmide, cuja base são as necessidades fisiológicas, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: A Pirâmide das Necessidades de Maslow.



Carl Roger com a abordagem centrada na pessoa coloca que o foco deve estar no aluno, sendo o professor um facilitador no processo de ensino aprendizagem. Para ele, o ser humano é essencialmente bom; em cada indivíduo há um núcleo positivo que caracteriza o valor pessoal e que tende a expressar-se. A pessoa é mais que um organismo biológico; é um ser humano que pensa, sente, escolhe, decide, é um ser com capacidade de mudança. Por isso, a educação deve ver tais características e centrar seu processo nas necessidades do aluno.

### 3.4. AS TEORIAS COGNITIVISTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com Graham e Weiner (apud GENARI, 2008), de 1960 a 1970, com o advento da cognição, a motivação humana assume novas conotações, sendo determinada por crenças individuais, que por exercerem influência direta no comportamento humano, precisam ser conhecidas.

O homem passa a ser visto nesta ocasião, como um ser racional, capaz de tomada de decisões e naturalmente motivado. Os psicólogos cognitivos desta fase tinham como tarefa o isolamento dos determinantes do comportamento e a busca de fórmulas matemáticas que pudessem especificar as reações entre esses fatores. A partir dos anos de 1970, tem início o período contemporâneo de estudos da motivação, agora colocando em pauta a importância das cognições humanas:

Ao buscar um refinamento da Teoria do Reforçamento, a perspectiva cognitiva faz uma quebra nos moldes mecanicistas, com a inserção das cognições como mediadoras do comportamento. (Martini e Boruchovitch, 2004). Segundo Bzuneck (2001), a grande característica das tendências contemporâneas no estudo da motivação (teorias e pesquisas) é predominantemente das abordagens cognitivas. Mesmo as importantes teorias que tiveram sua época como a psicanalítica ou a do reforçamento perderam sua força e passaram para segundo plano, por apresentarem pouca relevância para o ambiente de sala de aula.

Esta teoria baseia-se no fato de que o comportamento é determinado pelo nosso pensamento, e não apenas pelas recompensas que tenhamos eventualmente recebido. As pessoas reagem às suas próprias interpretações dos eventos externos, em vez de reagirem aos eventos em si, fatores internos determinam o nosso comportamento.

Esclarecem que a forma mais adequada de intervir no comportamento do aluno seria trabalhar com a sua cognição, tornando-o mais autoconsciente, auto regulado e capaz de monitorar seus próprios comportamentos, definir os seus padrões e estilos de aprendizagem, bem como administrar suas recompensas.

Segundo Bzuneck (2001a), tais teorias promovem o ser humano a um papel mais ativo e se propõem a refletir sobre o processo de aprendizagem a luz das variáveis psicológicas. Tópicos como ansiedade, percepção de controle, atribuições de causalidade, sucesso e fracasso, esforço, desempenho, auto-estima, influência do ambiente, entre outros aspectos, passaram a ter grande relevância para as

pesquisas motivacionais, sobretudo, em contextos escolares. Sobre este assunto Brophy (apud BZUNECK, 2001 p.11), afirma:

A motivação do aluno, portanto, está relacionado com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto.

Sendo as atividades dos alunos em sala de aula essencialmente cognitivas, elas apresentam características peculiares que as diferem de outras atividades também dependentes de motivação, como esporte, brinquedo ou trabalho profissional. Martini & Boruchovitch (2004) colocam que para as teorias cognitivas, a motivação não é um traço estável de personalidade, e que o processo motivacional é determinado pelas crenças individuais do aluno, assim modificações em sala de aula são possíveis, pois crenças são passíveis de mudança.

Além de enfatizar a importância da ação do indivíduo, os estudos procuram compreender a forma como sua mente estrutura e organiza as experiências vividas. Dessa forma, os alunos transformam e modificam informações que recebem e constroem seus conhecimentos com significados únicos e particulares.

Em suma, os processos cognitivos são mediadores da motivação e do desempenho do aluno. Para mudar a motivação de um aluno, faz-se necessário alterar suas crenças pessoais e autopercepções. Stipek, McCombs & Pope; Dembo (apud MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004). Os tópicos citados acima formaram as bases e o ponto de partida das pesquisas, estudos e formação das Teorias Cognitivas da Motivação atualmente. Iremos agora analisar cada uma delas separadamente.

## 4. ORIENTADORES MOTIVACIONAIS

As Teorias Cognitivas da Motivação defendem a existência de duas orientações motivacionais: A motivação intrínseca e a motivação extrínseca

### 4.1. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação intrínseca é tida como um dos orientadores mais importantes no estudo da motivação, e um dos mais pesquisados nas últimas décadas. Seus estudiosos têm fornecido conhecimentos capazes de auxiliar o professor na difícil tarefa de despertar o interesse dos alunos sobre os conteúdos escolares.

Segundo Guimarães (2001a), motivação intrínseca é a escolha e realização de uma atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, ou de alguma forma, geradora de satisfação, parte do interesse autotélico, isto é, a atividade é um fim em si mesmo. É compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos. É uma força propulsora para a aprendizagem, adaptação e crescimento, uma orientação motivacional forte e persistente, porém é vulnerável às forças ambientais. Genari, 2008.

Para Deci, (apud MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004) a motivação intrínseca refere-se à execução de atividade na qual o prazer é inerente à mesma. O indivíduo busca naturalmente novidades e desafios não sendo necessário pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação nessa é a recompensa principal. Segundo Deci e Ryan, (apud GENARI, 2008), essa orientação motivacional é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando assim o potencial positivo da natureza humana.

Dessa forma, remetendo-nos ao ambiente específico de sala de aula podemos dizer que um aluno é intrinsecamente motivado quando apresenta alta concentração e interesse, busca novos desafios sendo que as falhas levam-o a continuar tentando, aprimora seus conhecimentos e habilidades e a repercussão do resultado do trabalho perante as outras pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes Guimarães (2001, 2003 p. 39). Com relação a isto, a mesma autora afirma:

Mesmo reconhecendo que as atividades propostas no cotidiano de sala de aula nem sempre podem ser geradoras de tais sentimentos ou comportamentos, o conhecimento dos determinantes da motivação intrínseca pode auxiliar os professores a oportunizarem sua ocorrência nas situações escolares. ( Guimarães, 2001 p.39 )

Autores como Mitchell, Pfromm, Schunk;(apud Martinelli e Genari,2009) afirmam que tais informações nos levam a constatar ser a motivação intrínseca facilitadora da aprendizagem. Pesquisas atuais apontam para o fato de que a relação entre motivação e aprendizagem não se restringe a uma pré condição da primeira para a ocorrência da segunda, isto é, a motivação é capaz de produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação.

Segundo Stipek (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004), existem quatro perspectivas básicas para a compreensão do homem intrinsecamente motivado, a saber: Motivação à competência, curiosidade, autonomia e motivação internalizada. White, 1959 apud (MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004) defende que o homem tem a necessidade intrínseca de sentir-se competente e compreende a motivação como uma força inata que explica o comportamento.

Para Piaget, (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004), a criança é tida como sendo naturalmente inclinada a desenvolver suas competências na interação com o ambiente. Contudo, o desenvolvimento dessas competências não depende de reforços externos, mas sim, do prazer da criança pelo sucesso e domínio da atividade. A perspectiva da motivação intrínseca internalizada confere uma importância maior ao ambiente externo, isto é, aos valores sociais internalizados pelo sujeito, relacionados ao desempenho e a realização de atividades.

Três dessas concepções assumem que o ser humano possui uma tendência natural a estar intrinsecamente motivado na realização de uma tarefa, seja pela busca de oportunidades para desenvolver competências, pela curiosidade ou para se sentir autônomo e se engajar em atividades pela própria vontade.

Para as autoras estas quatro perspectivas não devem ser vistas separadamente e excludentes, pois são compatíveis entre si, podendo se sobrepuser, já que o ser humano apesar de ter características individuais, muitas vezes inatas, vive num contexto social, com valores éticos e morais, constituído de relações interpessoais que influenciam a construção da sua individualidade.

## 4.2. MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Motivação extrínseca refere-se à motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (Guimarães, 2001a). No contexto escolar, o aluno extrinsecamente motivado realiza uma tarefa escolar para melhorar suas notas, ou para conseguir prêmios ou elogios. Martini e Boruchovitch (2004, p.24), explicam a motivação extrínseca da seguinte forma:

Um aluno é extrinsecamente motivado, quando realiza uma dada tarefa, a fim de obter recompensas externas, materiais ou sociais, visando reconhecimento, demonstração de competência ou capacidades em relação a outras pessoas.

Guimarães (2001a) adverte que estudos de vários autores da área ressaltam que a dicotomia usualmente realizada nas definições de motivação extrínseca e intrínseca não é adequada. Explica que enxergar a motivação intrínseca como referência de autonomia e auto controle é correto, porém afirmar que a motivação extrínseca não possa ser autodeterminada não é adequado. Tais autores afirmam que a motivação extrínseca pode ser observada também em vários níveis de regulação como num

continuum, evidenciando a tendência humana de integrar e internalizar os comportamentos que foram extrinsecamente motivados.

Tais níveis de internalização referem-se a: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Assim, na regulação externa, existiria a preocupação de buscar razões externas, como recompensas, pressões para justificar o envolvimento. Na regulação introjetada, não há necessidade da presença concreta do controle externo, mas ainda permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo (como sentir culpa se não fizer).

Na regulação identificada, o comportamento é percebido e aceito como pessoais (envolvo-me porque acho importante fazê-lo) Na regulação integrada, observamos o caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca, as pressões externas não são encaradas como coerção, e sim como dados importantes sobre as ações a serem cumpridas. O continuum da regulação do comportamento...



Harter (apud GENARI, 2006) menciona que se podem supor situações nas quais o interesse intrínseco e recompensas extrínsecas se completam, exemplificando que um aluno curioso e que gosta de desafios, tem a aprovação do professor como um incentivo.

Assim, neste exemplo, observam-se fatores internos e externos que se relacionam para produzir um comportamento intrinsecamente motivado. De acordo com Guimarães (2001), diversas estratégias como, o esforço empreendido pelo aluno, a persistência nos trabalhos, o capricho, o êxito obtido em trabalhos difíceis, bem como a postura do professor ao apresentar níveis adequados de desafios, ao despertar a curiosidade do aluno nas atividades e ao proporcionar situações que

demonstrem a relevância do estudo para a vida do aluno, são promotoras da motivação intrínseca.

Portanto, ainda que estudos demonstrem diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, diversos autores (Ryan & Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992), têm admitido o carácter adaptativo de ambas, demonstrando que elas se relacionam e se completam. Assim, a diferença fundamental entre os dois tipos de motivação é a razão do indivíduo para agir, ou seja, o local de causalidade para a ação pode ser interno ou externo. ( GENARI, 2006, p.17 )

É um consenso entre as teorias que tratam sobre motivação o fato de que é gerada uma maior satisfação quando o aluno se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, podendo assim, facilitar sua aprendizagem e o seu desempenho. O aluno extrinsecamente motivado depende de recompensa para persistir na atividade, quando recompensas são retiradas, a motivação para o trabalho desaparece (Guimarães, 2003).

Assim, acredita-se que a qualidade do desempenho e da aprendizagem de um aluno se diferencia à medida que esta for intrínseca ou extrinsecamente motivada. Para avaliar a existência da motivação extrínseca, Csikszentmihalyi, (apud GUIMARÃES, 2006), propõe questionar se o aluno exerceria a mesma tarefa se esta não fosse seguida de recompensa ou de algum tipo de punição. Respondendo de forma positiva a essa questão, o aluno indicaria uma orientação motivacional intrínseca. No entanto, segundo (Guimarães, 2001a), mudanças nas orientações motivacionais das crianças na escola são evidentes.

O avanço na escolaridade é acompanhado por um decréscimo gradativo no nível de motivação, diminuindo comportamentos de curiosidade, busca de novos desafios, conhecimentos, persistência, entre outros. Na busca de solucionar o problema, os professores frequentemente lançam mão de recompensas externas com o objetivo de atraí-los para desempenhar as tarefas solicitadas.

Vários estudos foram realizados para analisar o resultado das recompensas na motivação do aluno, tais estudos mostraram que as recompensas diminuem o interesse e envolvimento do aluno naquela atividade, principalmente quando a mesma é oferecida pelo simples envolvimento do aluno na tarefa.

Para Brophy, (apud (Guimarães, 2001a), a recompensa só apresenta resultados positivos quando é atribuída em relação à qualidade do trabalho apresentado pelo aluno, deixando claro aos mesmos que o importante é a tarefa em si e não a recompensa (a autora comenta que tal idéia é também defendida por outros autores: Bandura e Schunk, 1981; Lepper & Hodell, 1989, entre outros). Fica claro, portanto:

[ ...] que o uso das recompensas externas em situações de aprendizagem deve ser viabilizado de forma criteriosa, evitando que os alunos sejam orientados extrinsecamente no envolvimento com as atividades. No entanto, a presença das recompensas em situações de sala de aula não deve ser abolida, considerando-se os efeitos benéficos do uso adequado dessas estratégias. A controvérsia permanece, transparecendo que muito ainda há que se descobrir, através de resultados de pesquisas, sobre o problema. (GUIMARÃES, 2001, p. 54).

Boruchovitch & Bzuneck (2010) afirmam que, em suma, os inúmeros estudos e pesquisas foram realizados no Brasil e no exterior com o objetivo de melhor conhecer os constructos motivação intrínseca / extrínseca apontam que a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados de aprendizagem, quando comparados à extrínseca.

Para Guimarães (2003), as pesquisas têm utilizado como medida para avaliar a motivação intrínseca em relação à aprendizagem escolar, a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas; mesmo frente às dificuldades, o tempo despendido no desenvolvimento da atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de selecionar aquela atividade particular, e finalmente, a combinação de todas as variáveis apontadas.

Coloca ainda que o estilo motivacional do professor tenha sido apontado como determinante importante da motivação intrínseca e das formas autodeterminadas de motivação extrínseca. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), os estudos desenvolvidos sobre o tema têm considerado dois estilos motivacionais do professor, propostos inicialmente por Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (198), que variam de um continuum de altamente controlados a altamente promotores de autonomia. Os professores facilitadores da autonomia de seus alunos nutrem suas necessidades básicas de autodeterminação, de competência e de segurança..

Em contrapartida, os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamento, sentimentos e pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e conseqüências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica. Resultados de pesquisas mostram que os professores preferem motivar através de controles. (Bzuneck e Guimarães, 2010). Para (GUIMARÃES, 2001 p. 46)

Diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem seus cursos a se sentirem aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros.

## 5. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A teoria da autodeterminação evidencia a necessidade que as pessoas possuem de sentirem-se autônomas e responsáveis pelas próprias escolhas, almejam que seus desejos sejam satisfeitos por suas próprias forças e vontades, ao invés de serem realizados por pressões externas. Deci e Ryan (apud GENARI, 2006).

Tem por objetivo compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e todos os fatores que tem relação com a sua promoção. Para Guimarães & Boruchovitch (2004) são abordados dentro desta teoria a personalidade e a motivação humana, concentrando-se nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. Guimarães & Boruchovitch (2004).

Deci & Ryan (apud GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004) realizaram uma revisão histórica para explicar o caminho percorrido até culminar na presente teoria. Relatam em seu trabalho, que por volta de 1970 a influência das abordagens comportamentais era evidente na psicologia empírica.

Porém, em 1975, White expõe sua proposição sobre o envolvimento das pessoas em atividades apenas pela busca de eficácia ou de competência. Somada a esta argumentação, as idéias de deCharms (1984) sobre a propensão natural humana para ser agente causal das próprias ações, motivaram alguns pesquisadores a iniciar a exploração do conceito motivação intrínseca.

Em 1975, Deci (citado em Deci & Ryan 2000) apresenta a organização dessas concepções teóricas afirmando em seu livro *Intrinsic Motivation*, que para serem intrinsecamente motivadas, as pessoas necessitariam se sentir competentes e autodeterminadas. Em sua argumentação, opõe-se as afirmações de Skinner (1998) com relação à ligação funcional entre comportamento e reforçamento, afirmando que comportamentos intrinsecamente motivados seriam independentes de tal ligação, pois neste caso, a realização da atividade seria a própria recompensa.

No mesmo trabalho, Deci propõe o conceito de necessidades psicológicas básicas, entendidas como fundamentais para o desenvolvimento do comportamento intrinsecamente motivado, contrariando idéias anteriores de que todo comportamento seria função da satisfação de necessidades fisiológicas.

Segundo Deci & Ryan (abud Guimarães & Boruchovitch 2004), muitos estudos foram desenvolvidos a partir dessa etapa sendo que, em sua maioria buscavam comparar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Os resultados dessas pesquisas concluíram que as recompensas materiais prejudicariam a motivação intrínseca reduzindo o envolvimento na atividade para níveis menores do que os apresentados antes das recompensas.

Tal idéia pode ser explicada pelo fato das pessoas deixarem de perceber suas ações como internamente guiadas para se sentirem externamente comandadas. Com o aumento dos trabalhos e pesquisas e o amadurecimento teórico, Deci e colaboradores desenvolveram a teoria da autodeterminação.

Como resultado das investigações é identificado atualmente diferentes tipos de motivação, como a regulação intencional, a autodeterminação e o controle externo. Tendo cada um deles conseqüências específicas sobre a aprendizagem, desempenho, experiência e bem estar social.

Para Deci & Ryan (apud GUIMARÃES & BORUCHOVITCH 2004), a teoria da autodeterminação baseia-se inicialmente na concepção do ser humano como organismo ativo e dirigido para o crescimento, é propenso ao desenvolvimento saudável e a autorregulação.

Argumenta que para ocorrer o desenvolvimento da motivação intrínseca, é necessária a satisfação de três necessidades psicológicas básicas. As satisfações de tais necessidades promovem sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo e principalmente indicam as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho. Tais necessidades referem-se a:

Necessidade de autonomia. Para a teoria da autodeterminação este conceito é ligado ao desejo ou vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento, é o esforço do indivíduo para ser o agente, para estar na origem de suas ações, para ter voz ou força, para determinar o próprio comportamento; é um desejo de experimentar um *locus* interno de causalidade.

A idéia de necessidade psicológica básica de autonomia foi inspirada no trabalho de deCharms(1984) que destacou a autodeterminação como sendo uma necessidade humana inata, relacionada a motivação intrínseca. Assim, são denominadas origem ou como tendo *locus* de causalidade interna, as pessoas que seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados devido a demandas externas. Com relação a este aspecto, Guimarães (2001a p. 41) esclarece:

O indivíduo origem tem fortes sentimentos de causação pessoal e atribuem as mudanças produzidas em seu contexto às suas ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso.

Contrariamente, *locus* de causalidade externa refere-se à existência de outro agente ou objeto interferindo com a causação pessoal, a pessoa percebe-se como uma “marionete”, percebe-se como externamente guiado, acreditando que as causas de seus comportamentos estão relacionadas a fatores externos, promovendo sentimentos de fraqueza e ineficácia, culminando com o afastamento de situações de desempenho. Segundo Guimarães (2004), isto ocorre, pois quando o indivíduo sente-se obrigado a realizar algo, por fatores externos, sua atenção é desviada da tarefa, prejudicando assim a motivação intrínseca.

A autora afirma ainda que o *locus* de causalidade não seja uma característica fixa na vida do indivíduo. Em determinados momentos, uma pessoa pode ser identificada em um nível intermediário entre origem e marionete, pois uma situação pode configurar-se como mais facilitadora da experiência em ser origem ou marionete, em suma, parte do tempo podemos estar entre as duas experiências.

Os autores Ryan & Decy (apud GUIMARÃES & BORUCHOVITCH, 2004) reconhecem que o conceito de autonomia não tem recebido ampla aceitação pelos teóricos da área mesmo estando apoiado em resultados de diversos estudos empíricos. Porém, tais críticas são embasadas em definições de autonomia que não coincidem com aquelas apontadas pela teoria da autodeterminação.

Os críticos falam de autonomia ligada a idéias de independência, individualismo ou desapego e, bem diferente dessas definições, a necessidade de autonomia proposta pela teoria da autodeterminação, tem como elementos centrais a vontade e a autorregulação integradora. Autonomia aqui significa autogoverno, autodireção, autodeterminação. Ainda segundo Deci & Ryan, seria inconcebível imaginar que houvesse alguma situação em nossa vida cotidiana na qual pudéssemos agir de modo totalmente independente das influências externas.

Na opinião de Bzuneck & Guimarães (2004 p. 62 e Boruchovitch (2004 p. 4): *Segundo a teoria da autodeterminação, autonomia não equivale à independência, nem a individualismo, isolamento ou egoísmo, como foi comprovado inclusive em estudos transculturais*". Para Guimarães e Boruchovitch (2004 p. 4)

O cerne da questão está no fato da pessoa contribuir com as forças que influenciam suas ações, ou seja se ela permanece de modo passivo diante das demandas externas, um "marionete", ou, ao contrário, as aceita, compreende-as por seu valor e utilidade, percebendo-as como fontes de informações que servem de apoio para as suas iniciativas. Guimarães & Boruchovitch,(2004) pág.4.

Necessidade de competência. Esta necessidade foi baseada nos trabalhos de Withe (1975), que utilizou o termo competência para definir a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente com seu meio. No final da década de 1950, White publicou um artigo que se tornou clássico, destacando a necessidade do ser humano agir de modo eficaz em seu meio ambiente como força motivacional inata.

Para White (1975), em virtude das poucas aptidões inatas dos seres humanos, para um nível eficiente de interações com o meio, faz-se necessário que aprendam e desenvolvam as capacidades exigidas. Vista desse modo, a competência teria um aspecto motivacional que orientaria o organismo às tentativas de domínio, não podendo ser atribuída a impulsos frente a necessidades específicas ou a instintos.

Esta necessidade de relacionamento eficaz foi considerada intrínseca, isto é, a gratificação proporcionada seria inerente à própria interação. A experiência de dominar uma tarefa desafiadora e o aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas, as quais White(1975) denominou “sentimento de eficácia”. Porém os autores alertam que somente o sentimento de competência não é o que basta para promover a motivação intrínseca:

No entanto, somente o sentimento de competência não é suficiente para promover um aumento da motivação intrínseca. É necessário que seja acompanhado por uma percepção de autonomia, ou seja, a situação não deve sufocar o senso de liberdade individual, como também a pessoa precisa se sentir responsável pelo desempenho competente....As necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia têm sido consideradas essenciais para a motivação intrínseca. Guimarães e Boruchovitch. (2004 pág.4)

Necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. No atual estágio de desenvolvimento da área esta necessidade é considerada menos central na determinação da motivação intrínseca, quando comparada às necessidades de competência e autonomia. Isto se deve ao fato de que grande parte das atividades intrinsecamente motivadas é realizada isoladamente, por isso, a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos é vista como um “pano de fundo”, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável.

Segundo Guimarães & Boruchovitch (2004), pesquisas referidas por Harlow com data dos anos 50 , apontavam para a importância da necessidade das pessoas sentirem-se amadas e de manter contato pessoal para um desenvolvimento adequado. Este fato comporia uma base segura que sustentaria o ímpeto de exploração para os indivíduos em qualquer fase da vida.

Da mesma forma, trabalhos referentes à interação professor – aluno confirmam a importância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, no qual o professor demonstre interesse e disponibilidade para atender as necessidades e perspectivas dos alunos. Segundo as mesmas autoras de forma conceitual, a necessidade de pertencer seria uma propensão para estabelecer vínculo emocional ou para estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas.

Baumeister e Leary (1995) apud Guimarães & Boruchovitch (2004) definem a necessidade de estabelecer vínculos como uma necessidade universal, que pode ser aplicada a uma grande diversidade de situações, sendo fonte de influências para padrões emocionais e cognitivos. Quando tal necessidade é frustrada, ao menos em parte, suas conseqüências afetam o equilíbrio emocional e o bem estar geral do indivíduo.

O contexto educacional precisa ser fonte de satisfação dessas 3 necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer Guimarães (2003). Segundo Osterman (apud GUIMARÃES, 2001), a autonomia está associada à percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com pais, professores e colegas. Da mesma forma sentimentos de insegurança nestes relacionamentos repercutem em baixo autoconceito, à incapacidade de agir de modo independente e à dificuldade ou incapacidade de se conformar com as normas.

O autor afirma ainda que os estudantes que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, contrariamente crianças consideradas rejeitadas pelos colegas, apresentam baixo rendimento e percebem a escola de modo desfavorável. Neste sentido, Guimarães & Boruchovitch (2004 p.4/5) enfatizam claramente a ligação entre rejeição e estresse:

A rejeição está relacionada a várias modalidades de estresse emocional, incluindo a solidão, a violência e o suicídio. Além disso, os comportamentos agressivos dos alunos que se sentem rejeitados na escola são os recursos que eles têm para tentar estabelecer ou manter relações com os demais membros daquele grupo. Lamentavelmente, além de frustradas suas tentativas, os seus relacionamentos tornam-se ainda mais prejudicados.

A teoria da autodeterminação enfatiza o importante papel do professor como agente da promoção da motivação autônoma nos alunos. Um ponto importante destacado por Osterman (apud GUIMARÃES, 2001a), diz respeito à importância do apoio oferecido pelos professores, comparado ao apoio por parte da família e dos colegas, o apoio oferecido pelo professor tem uma influência direta sobre o envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades escolares.

Segundo o autor o papel do professor deveria ser cuidadosamente analisado, possibilitando uma compreensão mais adequada dos motivos comumente atribuídos à falta de motivação ou de atitudes impróprias de estudantes em relação à escola. A ligação entre necessidades psicológicas básicas de pertencer ou estabelecer vínculos pode parecer inconsistente; porém Ryan e Stiller (1991) argumentam que ser autônomos não significa ser desvinculado das outras pessoas, aliás, a autonomia tem seu pleno desenvolvimento em situações onde crianças e adolescentes podem se sentirem vinculados a adultos significativos.

Para Deci & Ryan (2000), as três necessidades psicológicas básicas, de competência autonomia e vínculo são integradas e interdependentes. Dessa forma a satisfação de cada uma delas fortalece as demais. Finalmente, os contextos sociais que estimulam a motivação intrínseca, consideram as necessidades de seus membros e são zelosos em supri-las.

## 5.1. OS PROFESSORES COMO FACILITADORES DA AUTONOMIA DE SEUS ALUNOS

Muitos estudos e pesquisas foram realizados atestando os benefícios da motivação autônoma no desempenho escolar: Flink, Boggiano, Main, Barret e Katz e Miserandino (apud BZUNECK e GUIMARÃES, 2010) e muitos ainda poderiam ser citados, mas, afinal o que pode ser feito na prática diária do professor para socializar seus alunos a desenvolverem motivação autônoma?

Já foi dito que a motivação autônoma do aluno não resulta de treino ou instrução, no entanto é claro também que tal motivação pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor. Para Guimarães (2004) isto não significa que devemos desconsiderar as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, isto significa constatar que a sala de aula é fonte de influência para o seu nível de envolvimento.

A respeito deste tema, pesquisas apontam para dois tipos de estilos motivacionais de professores (crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação), tais estilos variam em um continuum de altamente controlador a altamente promotor de autonomia. Apoiar a autonomia alheia incluiria tomar a perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar linguagem não controladora, oferecer informações importantes para tomada de decisão, nutrir suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança.

Para que isso ocorra, eles oferecem oportunidades de escolhas e de feedback significativos, reconhecem e apóiam os interesses do aluno, buscam alternativas para levá-los a valorizar a educação e tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo. Por outro lado, os professores que confiam em um estilo relativamente controlador estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e conseqüências para aqueles que se aproximam do padrão esperado..

No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica. O estilo motivacional do professor é tido como uma característica de sua personalidade, porém sofre influências de fatores sócios – contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros. Não há dúvida de que o estilo motivacional do professor configura-se numa importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola.

Os resultados de pesquisas realizadas com alunos desde o ensino fundamental até o nível universitário indicam que alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maiores compreensão conceitual, melhores desempenho persevera na escola; aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais

intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador.

Finalmente, não há dúvida de que o estilo motivacional do professor configura-se numa importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola.

De acordo com o atual desenvolvimento da área, as expectativas dos professores sobre como envolver os alunos com as atividades escolares podem ser concretizados, em parte, na medida em que o ambiente escolar supra as necessidades psicológicas básicas dos estudantes. Esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criar interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas conseqüências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias. A necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. Finalmente, a criação da cultura de uma “comunidade escolar” na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado “pano de fundo”, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender. (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH 2004. p. 6)

## 6. TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores, ora como um processo. Há, entretanto um ponto comum às várias abordagens no que se refere à dinâmica desses fatores psicológicos, ou desse processo, em qualquer atividade humana. (Bzuneck (2001), Pintrich & Schunk (1996), Stipek (1996), Weiner (1982; 1990) apud Zeronini e Santos (2010).

Pintrich e Schunk afirmam que a motivação deve ser vista como um processo e não como um produto, já que não é possível observá-la diretamente, mas somente inferi-la diante dos comportamentos e dos efeitos que ela produz. Para esses autores a motivação inclui o estabelecimento de metas ou objetivos que requerem o envolvimento físico e mental. Segundo Cardoso & Bzuneck (2004), a teoria de metas de realização surgiu no final da década de 1970, como uma continuidade ampliada da abordagem cognitiva da Teoria de motivação para realização, de McClelland (1953) e Atkinson (1957).

Para Schultz, (1994) apud Bzuneck (2001) entre os mais potentes motivadores do comportamento humano em geral estão as metas ou propósitos que a pessoa tenha em mente atingir. O ser humano apresenta a capacidade de direcionar seus atos a metas definidas mentalmente. Tais metas podem ser de diversos tipos, entre elas estão às metas de realização, especialmente estudadas quando se trata de motivação dos alunos em sala de aula. Dessa forma os psicólogos estudam que tipo de metas os alunos perseguem, como estas influem em seu comportamento e em que contexto a realização de algumas são mais viáveis do que outros.

Segundo Zeronini, Santos e Bueno(2003) a teoria das metas de realização procura explicar como a adoção de metas elicita modelos motivacionais qualitativamente nos alunos. Em lugar de concentrar-se no nível de motivação (alto esforço, baixo interesse) essa teoria destaca as metas ou propósitos que são percebidos pelo indivíduo como motivadoras do seu comportamento.

Segundo Cardoso e Buzneck (2004), em virtude da meta de realização de um aluno, assim serão o grau e a qualidade do envolvimento nas tarefas, de modo que cada meta possui tipicamente um valor explicativo, respondendo a pergunta por quê? Ou seja, por que se envolve, se esforça, etc. Cardoso e Bzuneck (2004), tais metas expressam em diferentes níveis o propósito ou o porque de uma pessoa envolver-se em uma tarefa, ou seja, a meta de realização que a pessoa adota representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar a tarefa.

A teoria de metas de realização apresenta um modelo teórico adotado mundialmente na investigação da motivação no contexto escolar. Um vasto número de pesquisas realizadas no exterior se utiliza deste referencial de estudo e tem trazido grandes contribuições para o desenvolvimento e prática educacional, auxiliando também na compreensão dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento do aluno. Segundo Bzuneck(2001b), o referencial teórico da teoria de metas é o sócio-cognitivista, por acolher tanto elementos originários do cognitivismo como por considerar relevantes as influências de natureza socioambiental.

Ames (apud ZERONINI e SANTOS 2010), definiu as “metas de realização” como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar, ou seja, as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas. Quando o aluno desenvolve a crença que esta meta tem valor e são significativas para ele, percebendo que suas ações contribuem para alcançar seus objetivos, ele passa a direcionar seus objetivos, direcionando também seu comportamento cognitivo e emotivo à realização.

Os estudiosos desta teoria têm buscado compreender através de pesquisas como os estudantes pensam a cerca de si próprios, porque se envolvem em determinadas tarefas e porque buscam atingir determinados objetivos acadêmicos. Para Ames, Ames e Archer (apud ZERONINI et al 2007), inicialmente, através destas pesquisas foram focalizados dois tipos básicos de metas com base na teoria de metas de realização, a saber: a meta aprender e a meta performance.

O aluno caracterizado pela meta aprender é aquele que acredita que os resultados positivos das atividades acadêmicas são decorrentes de seu esforço, que é um fator interno e sob seu controle. Em razão disso, direciona mais energia às suas atividades, enfrenta os desafios acadêmicos, interpreta os erros como um alerta para adotar novas estratégias e como uma oportunidade de crescimento, utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas, o que se aproxima muito do conceito de motivação intrínseca (Ames,1992) apud Bueno et al (2007).

Já o aluno caracterizado pela meta performance sente a necessidade de comprovar a sua capacidade, necessita mostrar-se inteligente, de se destacar entre os colegas ou de não parecer incapaz, crê que sua capacidade é evidenciada pelo fato de fazer melhor que os outros. Dessa forma valoriza o reconhecimento público de que foi mais capaz que os demais. Assim prefere tarefas nas quais possa se sobressair; encara os erros como falta de capacidade, apresenta sentimentos negativos diante do fracasso (Ames,1992; Anderman & Maehr,1994; DWeck & Elliot, 1983; Maehr & Midgley, 1991) apud Bueno et al (2007).

Archer, Duda & Nicholls( apud ZERONINI e SANTOS, 2010) através de alguns estudos identificaram uma terceira meta denominada alienação acadêmica. O aluno orientado a esse tipo de meta é aquele que está preocupado em executar suas tarefas com o mínimo de esforço, não há preocupação em aumentar seus conhecimentos e nem em mostrar-se capaz, pois sua auto estima é garantida em outras áreas ou atividades fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar que esta característica não pode ser confundida com a meta performance, na qual o aluno também reduz seu esforço diante de atividades que possa revelar sua “incapacidade”. Segundo Bzuneck( 1999) as terminologias dadas às metas varia de acordo com os pesquisadores, porém, apesar da diversidade de rótulos, e mesmo levando-se em conta certas diferenças entre os autores na definição da natureza e do funcionamento de cada uma delas, reconhece-se notável convergência semântica na sua identificação.

Ressalta ainda que embora haja características psicológicas contrastantes entre os tipos de metas, um mesmo aluno não se orienta de modo exclusivo para uma ou

outra, e é comum ocorrer uma orientação simultânea e em graus diversos, para as metas aprender e performance. Complementam que o objetivo da teoria não é rotular os alunos em motivado e desmotivado, mas sim demonstrar a importância das diferenças individuais no desenvolvimento de diferentes tipos de motivação.

O mesmo autor analisa que os dados referentes à meta aprender têm recebido comprovação em pesquisas mais recentes, proporcionando maior consistência histórica aos resultados comprovados dessa meta. No entanto isso não acontece com a meta performance. Muitas pesquisas apontam para seus efeitos prejudiciais enquanto outras descobriram nela aspectos positivos, principalmente quando acompanhada da orientação à meta aprender.

Assim, (Elliot e Harackiewicz; Skaalvik e Urdam (apud BUENO et al 2007) identificaram dois componentes independentes na meta performance, quais sejam: o de aproximação (buscar parecer inteligente ou de ser o primeiro) e o de evitação (não querer parecer incapaz). Os resultados demonstraram que o aspecto negativo da meta performance pode estar restrito ao componente de evitação.

Segundo Bueno ET al (2007), autores como Bouffard Boisvert, Vezeau e Larouche(1995) acreditam que a orientação adequada é aquela na qual o estudante não está preocupado somente com o conhecimento, mas também em alcançar e demonstrar um desempenho melhor. Com relação ao mesmo assunto Bzuneck (2001b, p.71) esclarece:

Enquanto que a meta performance evitação se tem revelado consistentemente associada a padrões desadaptadores de motivação, há fortes indicadores de que, em muitas situações, a meta performance – aproximação não é prejudicial à motivação para aprender, mas contém incentivos adicionais apreciáveis, especialmente quando combinada com a meta aprender, produziria um amplo conjunto de resultados positivos.

A teoria de metas apresenta um aspecto particular que a torna relevante à educação, pois ela explica a qualidade do envolvimento do aluno. Todas as pesquisas concluem inquestionavelmente que a orientação à meta aprender responde por mais aplicação de esforço por parte do aluno, uso de estratégias adequadas de estudo, e mais persistência na busca dos objetivos de aprendizagem e sem qualquer ansiedade desabilitadora.

Cada uma das metas é uma orientação que goza de certa estabilidade, não, porém como o são os traços de personalidade. Podem ser alteradas em função das condições do ambiente de sala de aula. Um último aspecto importante e crucial relativo a esta teoria refere-se a origem e formação das metas de realização e decorrente deste fato, à possibilidade de que elas possam ser mudadas nas pessoas, mediante algum procedimento de intervenção. Sobre este fato Bzuneck (2001b, p. 72) lança as questões:

Que fatores, sejam eles intra- individuais ou ambientais levarão um aluno a abraçar esta ou aquela meta? Em que medida tais fatores estariam ao alcance de um professor que pretenda mudar a orientação de seus alunos para a meta desejável de aprender?

E pondera o fato de existir atualmente uma grande quantidade de pesquisas, dentro da orientação da teoria de metas de realização que tentam responder a estes questionamentos, inclusive no Brasil. Além deste intuito, os estudos atuais tentam modificar a crença que por muito tempo perdurou no ambiente escolar, principalmente entre os professores e que infelizmente ainda hoje encontra respaldo neste meio, que é entender a falta de motivação dos alunos como reflexa a fatores emocionais, familiares, econômicos, características de personalidade e preferências por outras situações fora da situação escolar.

Na verdade o que ocorre normalmente é uma combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas. As pesquisas e os inúmeros estudos apontam que o fator de maior relevância é o que acontece dentro da escola e da própria classe.

Segundo Ryan e Stiller (apud GUIMARÃES, 2001) A classe é tida como um espaço de socialização cultural, o qual, além do desenvolvimento cognitivo, transmite fortes e duradouras lições afetivas. Os autores sugerem que para levar os alunos a querer aprender é necessário e perspectivas pessoais.

Os resultados das pesquisas apontam para o fato da necessidade de mudanças nas ações dos professores em sala de aula e também da escola como um todo, já que

as metas assumidas pelos alunos são antecedentes primários da motivação, não subestimando, é claro, a influência dos demais fatores na motivação.

Dentro das propostas com a finalidade de promover a motivação intrínseca e propiciar condições favoráveis à adoção da meta aprender nos estudantes foi criado por Ames, Maehr e Anderman , Maehr e Midgley , Woolfol, Pintrich e Schunk (apud o modelo Target que refere-se à seis aspectos da situação escolar frente aos quais o professor pode tomar decisões que repercutirão na motivação dos alunos, a saber:

Tarefa: tem como objetivos tornar as tarefas significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle. Autoridade/Autonomia: promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem responsabilidades. Reconhecimento (valorização): Promover oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações.

Agrupamento (grouping): Construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes. Promover uma ampla interação social, particularmente com os estudantes com risco de fracasso. Propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais. Avaliação: Tratar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecer amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, utilizar padrões autorreferenciados. Tratá-la como uma oportunidade de se obter informações sobre o desempenho e o processo, assim a probabilidade dos alunos assumirem a meta aprender é ampliada.

Tempo: Utilizar as tarefas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes para organizar a agenda, isto é a organização do tempo, deve respeitar as necessidades inerentes às atividades de aprendizagem planejadas e as reais necessidades dos alunos; especialmente seus diferentes ritmos, para que se possa contribuir efetivamente para a criação de um clima favorável à meta aprender aliado a todas estas propostas que são exaustivamente detalhadas em seu trabalho, juntamente com exemplos práticos de atividades.

Guimarães (2001b) afirma que para propiciar condições favoráveis à adoção da meta aprender, o professor e a escola como um todo devem, dia após dia, enfatizar que valorizam o esforço, aliado ao emprego de estratégias adequadas de aprendizagem.

Verbalizações, pistas, comportamentos e o modo de estruturar as atividades devem conter informações consistentes de que é com o próprio empenho que todo aluno deve se preocupar. O modelo Target não engloba todos os aspectos do ambiente escolar, porém, mostra-se muito útil como norteador para o planejamento educacional, com o objetivo de incrementar a motivação dos alunos para aprender.

## **7. TEORIA SOCIAL COGNITIVA – A PERSPECTIVA MOTIVACIONAL**

Segundo (AZZI e POLYDORO, 2010), Albert Bandura, autor Canadense, tem produzido um conjunto de estudos, teóricos e empíricos, desde a década de 1960, os quais foram definindo a Teoria Social Cognitiva. A contribuição desta teoria é significativa, abrangendo diversos campos de atividades como saúde, organizações, cenários educativos, esporte, sistemas sociais e outros.

Os autores colocam a importância de Pajares, como organizador e divulgador do pensamento de Bandura, juntamente com Olaz (2008), que a descrevem como uma teoria do funcionamento humano que enfatiza o papel crítico das crenças pessoais na cognição, motivação e comportamento humanos.

Relatam que em 1977 Bandura reconheceu a existência da crença das pessoas a respeito da própria capacidade de exercer controles sobre os eventos que afetam suas vidas, isto é, os indivíduos possuem autocrenças que lhes permitem exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações. Assim para Bandura, (apud MACEDO, 2009 p.12), “Aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem influencia na maneira como se comportam”.

Segundo Bandura, 1986, (apud Macedo, 2009), a teoria Cognitiva trouxe uma nova visão do funcionamento humano, relativa aos processos cognitivos, vicários, autorregulados e autorreflexivos na adaptação e mudanças humanas. As pessoas deixam de ser vistas como organismos apenas guiados por forças ambientais ou dirigidas por impulsos internos e camuflados. Neste sentido a teoria de Bandura tanto o ambiente como a biologia tem o seu papel, porém inseridos num esquema mais completo.

Esta teoria vê o ser humano como um indivíduo inserido em sistemas sociais, em que por meio de trocas, ocorrem adaptações e mudanças, isto faz com que haja a transformação do ambiente. É por meio do comportamento humano que se exprime

a relação de permanente interação entre o indivíduo e o meio. Segundo Macedo, 2009 um ponto importante da teoria social cognitiva é o conceito de agência humana, que é a explicação para comportamento humano intencional.

De acordo com Bandura, as pessoas são agentes, isto é, podem exercer ainda que parcialmente, controle sobre seus destinos. Esse constructo apresenta quatro características intencionalidade, antecipação, autorreatividade, e autorreflexão. Assim, exercer a agência significa atuar com intencionalidade.

As pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários. Portanto o futuro se anuncia de alguma forma como perspectiva presente por meio das cognições pessoais. E é por meio dessas cognições, como processos mediadores da ação, que a discussão da motivação é colocada dentro desta teoria.

## 7.1. CRENÇAS DE AUTO EFICÁCIA

Para Bandura (apud MACEDO, 2009 p. 15).

Entre os mecanismos da agência pessoal, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças pessoais em sua capacidade de exercer uma medida de controle sobre seu próprio funcionamento e os eventos ambientais. As crenças de autoeficácia são a base da agência humana.

Segundo Bzuneck, (2001c), as crenças de autoeficácia devem-se aos trabalhos de Bandura, no que se refere à conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de pesquisa, porém, Schunk, com dezenas de estudos específicos, é o autor que individualmente mais contribuiu para a aplicação desse conceito na realidade escolar, focalizando suas influências na motivação e na aprendizagem do aluno.

Assim, Bandura, ( apud BZUNECK, 2001c) oferece a definição que é universalmente aceita pelos autores : crenças de autoeficácia são um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance. Schunk, (apud BZUNECK, 2001c), especifica que na área escolar as crenças de autoeficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. Com o objetivo de melhor explicar este constructo Bzuneck, (2001 p. 116 ), afirma :

Ressaltam-se nesta definição que 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 estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação.

Isto quer dizer que as pessoas com crença de autoeficácia analisam em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender as exigências da situação proposta e as ações que conduzem a este objetivo. Para Macedo (2008 ), a autoeficácia diferencia-se do autoconceito na medida em que a primeira refer-se a situações bem específicas e contextualizadas, a uma tarefa especial a que a pessoa se defronta, ao passo que o autoconceito tem caráter mais genérico e descontextualizado.

Segundo Azzi e Polydoro (2010), outro ponto importante a ser ressaltado refere-se ao fato do exercício cognitivo avaliativo da crença de autoeficácia sobre determinado aspecto não ser confundido com a expectativa de resultado. Quando avaliamos o resultado esperado, pensamos na conseqüência que se seguirão a determinadas ações e quando avaliamos nossa eficácia para realizarmos as ações, que levariam aqueles resultados, estamos pensando em um momento anterior: tenho condições de agir para produzir tais resultados?

A importância de autoeficácia como uma avaliação cujo conteúdo avaliativo precede ao resultado esperado é evidenciado quando Bandura (apud AZZI e POLYDORO, 2010, p.129 ), diz: “ Não se pode conjecturar sobre resultados sem pensar se se consegue ou não fazê-lo e quão bem se está fazendo algo” O julgamento de autoeficácia influencia nas escolhas feitas pelas pessoas, o grau de esforço, perseverança, resistência frente à

obstáculos, e o quanto resilientes serão diante de situações adversas, assim como padrões de pensamento e reações emocionais que experimentam.

Segundo Pajares e Valiant, (apud AZZI e POLYDORO 2010 p.129) “Não se quer dizer que a autoeficácia pode produzir sucesso quando habilidades e conhecimentos requisitados estão ausentes, mas que autoeficácia é determinante crítico de quão bem o conhecimento e habilidade serão requeridos” Bzuneck (2001c) e Azzi e Polydoro (2010) apontam as quatro fontes de informação que constroem as crenças de autoeficácia, segundo Bandura:

**Experiências de êxito:** Esta é a fonte mais importante e normalmente imprescindível, diz respeito a êxitos continuados em tarefas similares, referem informação ao aluno de que poderá dar conta de uma tarefa e vice – versa, fracassos repetidos dão origem a um sentimento mais pobre de autoeficácia.

**Experiências vicárias:** A observação de colegas que conseguem bons resultados sugere a um aluno que ele também pode dar conta de desafios semelhantes e assim se motiva a iniciar as tarefas. Por outro lado se ele verificar que seus colegas não têm sucesso, facilmente concluirá que ele também não terá êxito, caso se julgue de nível semelhante ao deles, poderá deixar de se empenhar na tarefa.

Contudo, a forma de observação de modelos que apresentam êxito tem efeito temporário, deixando de incrementar as crenças de autoeficácia caso não ocorram comprovações de êxito real, assim que aplicarem esforço nas tarefas. Mas o que torna um modelo influente é certas características pessoais, entre as quais a de similaridade percebida pelo observador. É possível que muitos alunos atribuam o êxito de certos colegas a uma inteligência maior que a sua, o que os levará a desistir do esforço, tanto por acharem que ele será inútil, como também para não correrem o risco de parecerem menos capazes.

Portanto a simples observação do êxito dos outros nem sempre é suficiente para alimentar as crenças de autoeficácia. **Persuasão verbal:** Os alunos podem também desenvolver a autoeficácia quando de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm capacidade de realizar a tarefa em questão. Entretanto, tais informações serão

realmente convincentes se partirem de uma pessoa que goze de credibilidade e, principalmente, se houver a comprovação pelos fatos.

Estados Fisiológicos: referem-se às reações do organismo do indivíduo quando do enfrentamento de situações ameaçadoras. Sintomas como estresse, suor, dores abdominais, tonturas, são comuns nestas situações. A forma como o indivíduo conhece e se relaciona com o funcionamento do seu organismo é vital para o nível de autoeficácia.

Bzuneck (2001), refere a grande quantidade de pesquisas que comprovam a relevância das crenças de autoeficácia sobre a motivação e o desempenho escolar. Cita como exemplos: Pintrich e Schunk, 1996; Multon, Brown e Leit, 1991 e Zimmerman, Bandeira & Martinez – Pons, 1992. Estes últimos comprovaram através de pesquisas os efeitos das crenças de autoeficácia sobre a aprendizagem autorregulada.

Alunos autorregulados são aprendizes ativos, gerenciam de forma eficaz seu próprio processo de aprendizagem, utilizando amplo arsenal de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem. Assim, as crenças que os alunos apresentavam de poder autorregular-se, influenciavam o desempenho nas aprendizagens. Afirma também que Pintrich e DeGroot, 1990; depois de constatarem que crenças de autoeficácia se correlacionam com uso de estratégias e autorregulação, concluíram que a autoeficácia exerce um papel de facilitação do processo de engajamento cognitivo.

Para Bzuneck, (2001c), o resultado destas pesquisas revelam dois pontos importantes: em primeiro lugar que somente fortes crenças de autoeficácia tem relação direta com melhor desempenho escolar; em segundo lugar, tais crenças influenciam diretamente a seleção e uso de estratégias eficazes de aprendizagem, ou seja, elas conduzem a métodos de estudo que respondem decididamente por resultados positivos.

## 7.2. ESTIMULANDO A AUTOEFICÁCIA DO ALUNO

Ponderando o relato sobre as origens das crenças de autoeficácia podemos sugerir que 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.

Bzuneck, 2001, coloca que a literatura psicológica tem salientado a importância de se trabalhar com certos objetivos ou metas que, enquanto processo cognitivo, afetam sobremaneira a motivação. Sendo as metas são tudo aquilo que um aluno deseja cumprir ou atingir, tais metas podem ser determinadas pelo aluno para si próprio, ou determinadas pelo professor. Segundo Azzi e Polidoro (2010), as metas determinadas pelo professor devem apresentar três características para serem relevantes na motivação:

**Especificidade:** Quando os padrões de desempenho são bem especificados o aluno saberá exatamente o que fazer e também poderá avaliar mais facilmente as suas capacidades, como também a quantidade de esforço que deverá ser despendida.

**Proximidade:** Refere-se a tarefas que poderão ser cumpridas num curto espaço de tempo. Metas próximas favorecem o desenvolvimento da autoeficácia, pois os alunos podem experimentar êxito e progresso sucessivo com mais probabilidade do que no caso de metas de longo prazo, pois estas últimas são distantes demais no tempo para indicarem qualquer progresso.

**Desafio:** As crenças de autoeficácia desenvolvem-se mediante o cumprimento de tarefas que tenham um grau adequado de dificuldade. Desafios excessivamente altos para um aluno, com certeza acarretarão fracassos com efeitos nocivos para a motivação.

Para Bzuneck (2001c) há necessidade de apresentar desafios mais fáceis nas fases iniciais da aquisição de novas habilidades, favorecendo percepção de autoeficácia,

porém, na sequência, são os desafios mais difíceis, desde que acessíveis mediante o esforço, que podem trazer informação sobre as verdadeiras capacidades.

Porém, a questão é como dosar bom nível de desafio em uma classe heterogênea? Rosenholtz e Simpsom,(apud BZUNECK, 2001), enfatizam que quando uma turma inteira recebe sempre as mesmas tarefas, empregando os mesmos materiais e com a expectativa de atingirem os mesmos resultados, é provável que cada aluno execute as tarefas consistentemente no mesmo nível em relação aos colegas.

Cada aluno, em particular, e o grupo, como um todo tenderão a desenvolver uma percepção de quem é mais e quem é menos capaz naquela classe. Essa percepção, por sua vez, alimenta a idéia de que inteligência é uma entidade fixa, inalterável. Segundo os mesmos autores, conseqüências idênticas advirão da prática de se agrupar alunos em função do nível de capacidade entre os alunos.

## 8. TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

É comum ao ser humano buscar explicações sobre os acontecimentos. A necessidade de compreender seus próprios comportamentos ou de outras pessoas, compreender o ambiente em que vivem e os fatos que ocorrem ao seu redor, levam-no a atribuir causas a tais acontecimentos. Heider, (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004); Weiner, (apud FERRAZ de ANDRADE).

Heider é considerado o pioneiro nos estudos da Teoria da Atribuição de Causalidade. Considera o ser humano como um cientista que busca compreender os eventos que ocorrem no mundo a sua volta. No contexto escolar, em que se tem o desempenho como fato importante, a procura desta compreensão focaliza as causas que determinaram os eventuais resultados de sucesso ou fracasso.

Para Almeida e Guisande (2010), as atribuições causais representam uma variável progressivamente valorizada, nas últimas décadas, quando o assunto é aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Elas podem ser entendidas como inferências que o indivíduo faz acerca de acontecimentos ou comportamentos durante a ocorrência de uma ação, ao mesmo tempo em que se assumem como interpretações de relação que o indivíduo faz entre um comportamento e um determinado resultado.

Weiner, (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004) enfocou seus estudos nas relações entre atribuições de causalidade e o sucesso e fracasso escolar na realização de uma tarefa no contexto acadêmico. Sua linha de pesquisa constitui-se num referencial teórico para o estudo das atribuições de causalidade.

A teoria da atribuição de causalidade integra o pensamento, o sentimento e a ação, assim, ainda citando Weiner, as mesmas autoras afirmam que as inferências atribucionais são frequentemente retrospectivas e retratam e resumem as experiências pessoais do indivíduo. Com seus estudos este mesmo autor verificou que as pessoas tendem a explicar suas experiências acadêmicas com as seguintes

causas: inteligência / capacidade, esforço, dificuldade de tarefa, sorte, influência do professor, influência de outras pessoas, temperamento e cansaço.

Weiner estabeleceu um esquema de classificação das causas que se referem a suas propriedades básicas, que se denominam dimensões da causalidade, a saber: localização, controlabilidade e estabilidade. Dessa forma uma causa pode ser interna (dentro do sujeito) ou externa (fora do sujeito); pode ser controlável (referindo-se às causas que estão sobre o controle volitivo, e ao grau de controle que a pessoa exerce sobre a causa); e, finalmente as causas podem ser interpretadas pelo sujeito como estáveis ou instáveis referindo-se à dimensão de estabilidade.

Dessa forma a inteligência / capacidade é usualmente vista como causa interna, estável e incontrolável, isto é, pertencente ao indivíduo, estável e fora de controle do mesmo. O esforço é concebido como causa interna, instável, e controlável pelo sujeito. Tanto a dificuldade de tarefa como a sorte são interpretados como externos, instáveis e fora do controle do indivíduo. É importante mencionar que, tanto no que diz respeito ao lócus, estabilidade e à controlabilidade, a classificação de uma atribuição nas dimensões de causalidade depende do significado subjetivo que a causa possui para o indivíduo.

Assim, segundo Martini e Boruchovitch (2001), a mesma atribuição pode ser interpretada, de maneira diferente, por diversas pessoas. Uma pessoa poderia perceber a saúde como causa interna (“sou uma pessoa doente”) ou, então externa (“vírus da gripe me pegou”). Todavia, apesar das diferenças individuais, há certo consenso quando se distingue causa interna ou externa instável ou estável, controlável e incontrolável. Martini e Boruchovitch, 2004.

Para Weiner, apud MARTINI e BORUCHOVITCH, (2001), mais importante do que a causa específica na determinação do comportamento são as dimensões da causalidade, pois são elas que exercem influência sobre a motivação à realização, sobre as expectativas de sucesso e fracasso futuros e sobre as reações emocionais dos alunos.

Segundo Weiner, após a experiência de sucesso ou de fracasso, inicia-se a procura de sua causa: por que o resultado foi este? A causa a qual for atribuída deve ser interpretada no espaço dimensional. É a dimensão da causalidade que tem conseqüências tanto para as expectativas de sucesso e fracasso futuros, quanto para a motivação e emoção dos alunos. Esta é a explicação da proposição citada acima, que afirma que a Teoria da atribuição da causalidade integra pensamento, sentimento e ação futura do indivíduo. Dessa forma:

Quando a causa a que se atribui o resultado é estável, valendo para isso a interpretação da pessoa, surge a expectativa de que resultados similares ocorram numa próxima situação. Se as condições causais são passíveis de mudança, então os mesmos resultados não são esperados no futuro. (MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004. p.149 ).

Exemplificando, um fracasso que tenha sido atribuído a causas consideradas predominantemente estáveis, tais como capacidade ou dificuldade de tarefa, há uma diminuição de expectativa de sucesso futuro, tendo em vista que os fatores responsáveis pelo fracasso vivido permanecem estáveis. Diferentemente, o fracasso atribuído à má sorte, humor ou falta de esforço, causas classificadas como estáveis, resultariam num aumento da expectativa de sucesso futuro, já que as causas do fracasso poderiam ser modificadas.

A localização de uma causa também influencia reações emocionais do aluno. Ele sentirá orgulho após um sucesso, se o seu resultado for atribuído a uma causa interna, mas sentirá vergonha, se uma causa externa for responsável por um fracasso.

Sem dúvida dentro do contexto escolar a dimensão mais importante é a controlabilidade, apresentando diversos efeitos. A percepção de controle sobre a causa influencia de forma positiva a escolha de tarefas acadêmicas, o esforço e a persistência. Ao contrário, quando as causas do fracasso são consideradas estáveis e incontroláveis, a previsão é de desistência de esforço. Em suma, a interpretação que os alunos realizam a respeito das causas de sucesso ou fracasso escolar influencia de forma importante as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a auto-estima dos mesmos.

O quadro a seguir expõe as atribuições causais mais analisadas com relação à explicação do rendimento escolar, sendo acrescentadas as reações afetivas geralmente associadas, seja na situação de sucesso, seja na de fracasso escolar. Valle; Núñez; Rodríguez & González- Pumariega, (apud ALMEIDA e GUISANDE, 2010). Atribuições causais e reações afetivas diante do sucesso e do fracasso escolar:

Atribuição causal	Reações afetivas diante do êxito	Reações afetivas diante do fracasso.
Causa interna, estável e não controlável: Capacidade.	Sentimento de competência, confiança em si mesmo, orgulho e satisfação. Altas expectativas de êxito futuro. Responsabilidade diante do êxito.	Sentimento de incompetência, perda da confiança em si mesmo. Baixas expectativas para o futuro. Responsabilidade diante do fracasso.
Causa interna, instável e controlável: esforço.	Orgulho e satisfação. Responsabilidade diante do êxito. Sentimento de controle.	Culpabilidade Responsabilidade diante do fracasso. Sentimentos de controle e expectativas de prevenir o fracasso futuro.
Causa externa, instável e não controlável: sorte.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do êxito.	Surpresa. Ausência de responsabilidade diante do fracasso.
Causa controlada por outros: professor, por exemplo.	Gratuidade ou donativo. Alheamento.	Conformismo, ira, raiva.

O quadro mostra que as atribuições, expectativas ou percepção da capacidade, associado ao sucesso ou fracasso, desencadeia um conjunto diverso de emoções, que por sua vez, vão influenciar a ação ou as condutas dos alunos (envolvimento versus evitamento, persistência versus desistência), fazendo todo sentido analisar esta sequência na intervenção educativa. Neves, 2007.

## 8.1. A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Martini e Boruchovitch, 2001, de forma geral, as pesquisas sobre as atribuições de causalidade têm sido realizadas com adultos. Porém, recentemente esta teoria têm também despertado interesse da psicologia do desenvolvimento, particularmente no que se refere à análise da motivação à realização e das cognições infantis, sobre as causas do sucesso e fracasso na realização de uma tarefa. A importância desta investigação é de fundamental importância, na medida em que, como crenças pessoais, as atribuições exercem efeito sobre o seu comportamento subsequente.

Segundo Piccinini, (apud MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004), após pesquisas, verificou que os princípios das atribuições tipicamente utilizados por adultos, não foram observados nos estudos com crianças. O autor aponta para o fato de que na literatura adulta, capacidade e esforço são causas tipicamente consideradas internas, enquanto a dificuldade de tarefa e a sorte são externas. Para os adultos, as atribuições internas são relacionadas, sobretudo com o sucesso, enquanto o fracasso é atribuído a fatores externos, no entanto, pesquisas indicam que crianças fazem mais atribuições internas para o fracasso do que para o sucesso.

Quanto à estabilidade das atribuições, a literatura com adultos revela que capacidade e dificuldade na realização de uma tarefa são causas estáveis, enquanto a sorte e o esforço são instáveis. No entanto, estudos demonstram que crianças atentas ao seu rápido desenvolvimento, classificam a capacidade como instável; isto é, a percepção de estabilidade de causa sofre influência do desenvolvimento da criança. Little, Piccinini, (apud Martini e Boruchovitch, 2004).

Finalmente, referente à controlabilidade das atribuições Piccinini coloca que apenas com o avanço da idade, a criança passa a considerar a inteligência como algo que não pode ser manipulado ao passo que para os adultos a capacidade / inteligência

São frequentemente tidas como incontroláveis. Também nos estudos de Piaget, a percepção de controle decai com o desenvolvimento, isto é, crianças mais jovens tendem a superestimar seu controle sobre os eventos Piccinini, (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo Faria & Simões, (apud ALMEIDA e GUISANDE, 2010), é sensato pensar que o repertório de atribuições a que os alunos recorrem num determinado momento e situações são definidas por experiências passadas de desempenho desde o início de sua experiência na escola onde assumem as crenças sobre sua competência.

Porém, de forma mais ampla, as atribuições causais na sua construção, no seu desempenho e na sua estruturação acabam por sofrer a influência de variáveis contextuais, da escola, da família e dos grupos de pertença. As variáveis das realidades educativas e culturais produzem atribuições diferenciadas nos indivíduos com implicações nos seus desempenhos.

## 8.2. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS E AS DIFERENÇAS DE GÊNERO E IDADE.

De um modo geral, segundo pesquisas, meninas classificam suas capacidades mais negativamente, possuem baixa expectativa de sucesso, atribuem mais freqüentemente, o fracasso à falta de capacidade e o sucesso aos fatores externos se comparadas aos meninos. Em contrapartida, meninos parecem atribuir menos fracasso à inteligência ou à capacidade intelectual e demonstram maior persistência em atividades difíceis do que meninas. Porém isto não significa que as meninas apresentem padrões atribucionais menos adequados do que meninos. (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo Martini, 1999, meninas atribuíam sucesso e fracasso predominantemente a prestar / não prestar atenção, causas internas e controláveis, dessa forma, meninas

parecem responsabilizar pelos resultados de seus desempenhos acadêmicos, e ainda manterem preservados o autoconceito, autoestima e autoeficácia. No que se refere às atribuições de causalidade e as diferenças de idade, os estudos demonstram que crianças com menos de 8 anos de idade tendem a confundir o conceito de inteligência / capacidade com o de esforço.

Crianças menores tendem a atribuir o esforço como causas de sucesso consideram que a pessoa que se esforça é mais esperta e pode desempenhar-se melhor. Somente na adolescência, as atribuições de causalidade aproximam-se das dos adultos, e a diferenciação entre os conceitos de capacidade e esforço podem ser observados. Com o desenvolvimento a capacidade torna-se mais importante que o esforço, na medida em que é interpretada como algo que pode influenciar positiva ou negativamente o desempenho de um sujeito.

Além disso, outras pesquisas evidenciam que crianças menores lidam melhor com suas experiências de fracasso do que crianças mais velhas. Outro dado interessante sobre crianças pequenas é que elas tendem a classificar a capacidade mais positivamente que crianças mais velhas e adolescentes e acreditam ainda, na possibilidade de melhorá-las com o progresso escolar. Stipeck, Graham & Weiner, Dweck & Leggett, (apud MARTINI e BORUCHOVITCH, 2004)

Ainda na literatura sobre atribuições de causalidade em crianças pequenas, os autores ressaltam que a sorte é uma importante causa atribuída, a medida que a criança avança na escolaridade, este fator diminui. Colocam também que crianças mais novas tendem a superestimar suas capacidades, enquanto que crianças mais velhas são mais inclinadas a fazer autojulgamentos de capacidades mais realistas. (Boruchovitch, 2001b).

Com base em tudo o que foi relatado, podemos perceber que é fundamental para a motivação e conseqüentemente para o bom desempenho dos alunos que desde cedo ocorram atribuições de sucesso à capacidade; e atribuições de fracasso à falta de esforço. É importante ressaltar que os alunos, no decorrer dos anos escolares, não deixem de conceber a própria capacidade como um dos fatores responsáveis, embora não o único, pelo próprio desempenho. Juntamente com a capacidade, outro

aspecto importante para seu desempenho é o esforço e o uso adequado de estratégias de aprendizagem.

Conforme Rodrigues, 1994, o professor que valoriza o esforço, tanto em si próprio como no aluno está ampliando as possibilidades de o aluno se sentir capaz de enfrentar desafios e as dificuldades escolares. Para Bzuneck, 2001; a importância do esforço na vida escolar dos alunos está no seu efeito sobre os resultados do processo de aprendizagem, ou seja, qualquer aquisição de novas competências, conhecimentos ou habilidades não dependem unicamente de capacidade ou talento dos alunos, mas dos esforços que empreenderam ao longo do processo.

Esse autor ressalta a importância dos professores auxiliarem seus alunos a desenvolverem uma ligação entre esforço e os bons resultados e a perceber que resultados de sucesso não ocorrem sem um efetivo comprometimento com a tarefa, em termos de esforço sustentado, porém, é preciso não transmitir aos alunos mensagens ambíguas com relação a esta atribuição. Relacionado ao mesmo assunto, é ponto de consenso que o esforço para ser eficiente e levar a bons resultados precisa incidir sobre o uso adequado de estratégias de aprendizagem.

### 8.3. A TEORIA DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Para Borochovitich e Martini (1997), um dos principais objetivos de se conhecer as atribuições de causalidade dos alunos, refere-se à possibilidade de que através de programas de treinamento, junto aos professores, possam ser alteradas as atribuições incompatíveis com a motivação para aprendizagem e para o bom desempenho escolar. Tais programas buscam alterar entre outros aspectos, as causas consideradas como estáveis e controláveis para causas instáveis e controláveis.

Causas de fracasso vistas como externas e incontroláveis, para causas internas e controláveis, e sempre que necessário, alterar as atribuições de falta de esforço para o uso de estratégia imprópria. As autoras afirmam ainda que habilidades cognitivas e bases de conhecimentos curriculares não podem ser hoje assumidas como os únicos determinantes do rendimento acadêmico dos alunos, também fatores que influenciam a motivação como as atribuições que os alunos recorrem diante do sucesso ou do fracasso, também são importantes preditores do sucesso ou do insucesso acadêmico dos alunos.

Segundo Almeida e Guisande (2010) as atribuições causais formadas a partir da interação do aluno com as situações de aprendizagem e de realização escolar, é importante que as situações de aprendizagem sejam organizadas atendendo à base de desenvolvimento do aluno, para que este não experiencie, por exemplo, o insucesso repetido. É importante que a escola assuma sua responsabilidade na capacitação dos alunos com ferramentas instrumentais necessárias à aprendizagem e ao sucesso escolar.

O mesmo autor segue afirmando que é muito importante uma atuação conjunta de professores, escola e família, no desenvolvimento de uma motivação, intrínseca por parte dos alunos, numa mudança das atribuições externas de sucesso para atribuições internas, na promoção de sentimentos de autoconfiança e na redução do medo do fracasso. Métodos mais ativos de ensinar e aprender em sala de aula poderá favorecer atribuições menos voltadas para a capacidade e mais para o esforço.

Esta mudança se torna mais fácil à medida que a escola trabalhar com os alunos o desenvolvimento de competências cognitivas e de aprendizagem. Uma escola que não investe no desenvolvimento de tais competências acaba por exigir do aluno aquilo que ela não foi capaz de ensinar. Martini e Boruchovitch (2004) colocam a importância de que as concepções de inteligência e capacidade, que são geralmente vistas como características estáveis; sejam modificadas pela crença de que são potencialidades do ser humano, e, como tais, podem se desenvolver e se aprimorar com a prática e o esforço.

Segundo as mesmas autoras e baseadas nas idéias de Stipek (1988), uma motivação em nível ótimo ocorre quando, em qualquer atividade, o aluno primeiramente, assume que possui capacidade para ter sucesso, mas que para alcançá-lo é necessário certo grau de esforço e dedicação.

Um aspecto final neste relato é acenar para o fato de que o resultado das principais pesquisas realizadas para melhor compreender as atribuições de causalidade, observou-se uma tendência de internalização do fracasso em crianças brasileiras, alemãs e norte- americanas, pois atribuem, sobretudo, a si mesmas a responsabilidade pelo desempenho acadêmico.

De fato, o ponto mais importante de todos os estudos sobre atribuição de causalidade é a certeza que se trata de um constructo passível de mudança, que pode auxiliar professores na missão de melhorar a motivação em seus alunos, oferecendo subsídios para criação de novas condições geradoras de um contexto mais favorável ao sucesso escolar.

## 9. CONCLUSÃO

Cada vez mais se tem evidenciado a estreita relação entre baixo rendimento escolar e motivação. Em vista da grande quantidade de estudos e pesquisas já realizadas sobre o tema e tantos outros trabalhos em andamento, é inegável a decisiva importância da motivação para o aprendizado efetivo e de qualidade. O desempenho escolar insatisfatório tem sido um dos temas mais discutidos e explorados pela literatura científica. Não se trata de um assunto novo, porém, é certamente uma questão ainda não resolvida.

No passado o fracasso escolar foi declarado através da constatação dos altos índices de repetência e evasão. Nos nossos dias é apontado pelo baixo rendimento dos alunos, e pela grande diferença tanto de infra-estrutura, quanto de qualidade do ensino, quando se considera os estados e regiões de nosso país.

Comumente a literatura aponta diversos fatores como desencadeadores do fracasso escolar, na tentativa de explicá-lo. Dessa forma são apontados fatores orgânicos, emocionais e sociais, como também fatores extra e intra escolares, sendo que, de forma preponderante é o aluno apontado como agente e causador principal de seu insucesso escolar.

Patto, (apud GENARI, 2010) realizando uma revisão da literatura na área, com o objetivo de pesquisar as explicações mais utilizadas para as causas do insucesso escolar, refere a existência de uma vertente que compreende o sucesso e o fracasso escolar decorrente de uma “seleção natural” dos alunos, com base nos seus dons, talentos, aptidões, limitações, etc.

Outra vertente desloca as causas do fracasso escolar da esfera biológica para a social, explicando que a pobreza e os problemas dela advindos justificam o fracasso escolar. Lamentavelmente, tais teorias e hipóteses ainda estão presentes nas escolas brasileiras. Tão fortes são tais concepções que o sistema educacional as reproduz e perpetua por meio de suas ações e práticas. Cruéis concepções, pois

se sabe que esses alunos não são de modo algum, incapazes de aprender. A generalização em grande escala sempre fez pouco sentido em qualquer área. Na educação não é diferente.

Muitas destas vertentes já caíram por terra. Atualmente teóricos consideram cada vez mais que a inteligência humana não só é altamente treinável, mas também é extremamente sensível à qualidade das intervenções educacionais. Se a inteligência era tomada como um fator que impedia, dificultava ou limitava o rendimento escolar, hoje se acredita que as oportunidades educacionais podem, certamente, maximizar a capacidade de aprender do indivíduo. Boruchovitch (2001a).

As Teorias Cognitivas da Motivação demonstram através de vários estudos empíricos, que de maior relevância para explicar o fracasso escolar é o que acontece dentro da escola e da sala de aula. A motivação do aluno e suas causas não é um assunto que se limita à família, a ele próprio ou a outras condições fora da situação escolar; o que ocorre normalmente é uma combinação de fatores, resultando num sistema de interações multideterminadas, Bzuneck, (2001a). afirma que psicólogos e educadores não podem contribuir para formação e manutenção desses preconceitos e juízos presentes no contexto educacional.

A abordagem cognitiva em relação à motivação leva-nos a refletir a respeito dos motivos que levam as crianças a diminuírem a motivação, à medida que avançam nas séries escolares. O que poderia explicar toda a insaciável curiosidade, persistente dedicação e amor intrínseco pela aprendizagem por parte das crianças pré-escolares, diminuir vertiginosamente conforme o avanço escolar? Tudo indica que não existem crianças pré-escolares com “problemas motivacionais”.

A importância do ambiente escolar surge quando constatamos ser a escola um espaço onde acontecem muitas interações sociais com finalidades educativas, não é possível, portanto desconsiderar o papel dos professores, dos alunos e do contexto imediato onde ocorre a aprendizagem, como também, mais amplamente, a filosofia da educação, a política educacional, e a qualidade da formação dos professores; e é neste contexto que se concentra o interesse e o estudo das Teorias Cognitivas da Motivação.

Muito se tem esperado que este sistema educacional mais amplo transforme-se, e que esta transformação traga mudanças para a sala de aula e no desempenho dos alunos, no entanto, dia após dia crianças e adolescentes fracassam nas escolas, com frequência cada vez mais alarmante, e os profissionais de educação não podem ficar esperando que essas mudanças estruturais mais amplas ocorram. Durante este trabalho foram apresentadas as propostas de intervenção das Teorias cognitivas, alicerçadas em referenciais teóricos e apresentadas com base em estudos e pesquisas.

As orientações motivacionais, as atribuições de causalidade, as crenças de autoeficácia, a escolha de metas, todas são passíveis de mudança, este é um ponto central. É possível mudar, incrementar, orientar, as crenças de nossas crianças com o objetivo de levá-las a querer aprender. Autores como Mc Combs & Pope e Stipek, afirmam que grande parte da atividade mental humana é intrinsecamente motivada, as crianças pequenas são a grande prova desta afirmação. Os educadores têm como função garantir que essa motivação seja mantida.

Sisto, 2001, relata estudo realizado no ensino fundamental de uma determinada escola com o objetivo de avaliar a satisfação dos alunos. Nesta escola os alunos declararam que não se interessam, não participam, não se esforçam e não prestam atenção na aula, sendo este um comportamento geral na escola.

Segundo Sisto, não seria exagero afirmar que esta escola não parece um local dedicado à formação de cidadãos, nem preocupados com conhecimento ou cultura e levanta questionamentos que muitos gostariam de compreender: o que subjaz ao tipo de ensino praticado nesta escola? Qual a preocupação e atitude que os professores estão transmitindo ou reforçando de forma explícita ou velada, para esses alunos? Até que ponto este tipo de conduta encontrado nesta escola reflete o padrão da maioria das escolas brasileiras.

Ninguém ensina quem não quer aprender. Mesmo que sejamos fortemente adeptos à escola do esforço, em oposição à escola apenas lúdica, a motivação é imprescindível à aceitação deste esforço. Segundo Bzuneck ( 2001 ), em qualquer

situação a motivação do aluno esbarra na motivação do professor, a percepção que é possível motivar todos os alunos nasce de um senso de compromisso pessoal com a educação, mais ainda de um entusiasmo e até de uma paixão pelo seu trabalho.

Sabemos que os professores encontram situações adversas para exercerem sua profissão em nosso país, tais situações são amplamente conhecidas e divulgadas e encerra uma gama enorme de limitações e dificuldades. Por outro lado, conhecemos muitas vezes através da mídia, resultados ótimos de professores, mesmo em condições completamente adversas.

Diariamente os professores deparam-se com alunos que apresentam atitudes negativas sobre si mesmos e sobre a escola, e que já perderam o desejo por aprender. As Teorias Cognitivas da Motivação mostram que esses professores precisam tomar consciência que não estão totalmente de mãos amarradas, “restalhes amplo espaço de liberdade de ação no recinto das quatro paredes de sua classe” Bzuneck, 2001ap..

Mostram que é possível treinar, formar professores para utilização de todas as idéias apresentadas neste trabalho, pois a eficácia deste treinamento já foi comprovada empiricamente. Lembrando as palavras do mestre Paulo Freire: “O próprio educador tem que ser educado. Educar é modificar as circunstâncias em que vivemos para modificar-nos junto.”

## 10. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.& Guisande, Maria Adelina. **Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar**. In Boruchovitch, E; Bzuneck, J. A.; Guimarães S. E. R. (orgs). *Motivação para aprender*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2010.

AZZI, Roberta Gurgel & Polydoro, Soely A. Jorge. **O papel da autoeficácia e autorregulação**. In Boruchovitch, E; Bzuneck J. A.; Guimarães S. E. R. (orgs). *Motivação para aprender*, Vozes, Rio de Janeiro. 2010.

BORUCHOVITCH, Evely, **Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, 14(3), p.461-467. 2001b . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>

\_\_\_\_\_**Inteligência e Motivação: Perspectivas Atuais**. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2001a.

\_\_\_\_\_**Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional**. *Psicol. Reflex. Crit.*, 12(2) Porto Alegre, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>?

BORUCHOVITCH, Evely. & Martini, Mirella L. **As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), p. 59-71.1997.

BUENO, José Maurício Haas et al . **Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização**. *Estud. Psicol. Campinas*, 24(1), 2007 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>?

BZUNECK, José Aloyseo. **Uma Abordagem Socio-Cognitiva à motivação do aluno: A teoria de Metas de Realização**. *Psico-usf. Bragança Paulista*, 4(2), 37-50. 1999.

\_\_\_\_\_**A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios**. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2001a.

\_\_\_\_\_**Como motivar os alunos: sugestões práticas**, In Boruchovitch, E; Bzuneck, J. A.; Guimarães S. E. R. (orgs). *Motivação para aprender* Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2010.

\_\_\_\_\_**A motivação do aluno orientado a metas de realização**. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2001b.

\_\_\_\_\_**As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno.** In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 2001c

BZUNECK, José A. & Guimarães, Sueli E. Rufini. **A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica.** In Boruchovitch, E; Bzuneck J. A.; Guimarães S. E. R. (orgs). *Motivação para aprender*, Vozes, Rio de Janeiro. 2010.

\_\_\_\_\_**Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, 23(4). 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?>

CARDOSO, Luzia Rodrigues & Bzuneck, José Aloyseo. **Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem.** *Psicologia escolar e educacional* 8(2) p. 145-155. Campinas. 2004.

COUTINHO, Clara Pereira. **A influência das teorias cognitivas na investigação em tecnologia educativa. Pressupostos teóricos e metodológicos expectativas e resultados.** *Revista Portuguesa de educação*, Portugal 21(1), p.101- 127. 2008.

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente** 3.ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo. 2003.

GENARI, Carla Helena Manzani. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- S.P. 2006.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes Rio de Janeiro. 2001a.

\_\_\_\_\_**A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação e da meta aprender.** , In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis RJ. 2001b.

\_\_\_\_\_**Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e Validação de um Instrumento.** Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2003.

GUIMARÃES, S. E. R., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. **Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: A Motivação dos Estudantes.** *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), p.11-19. 2002.

GUIMARÃES, Sueli E. Rufini & Boruchovitch, Evely, **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria**

**da autodeterminação.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, 17(2), p.143-150. 2004.

LOCATELLI, Adriana Cristine Dias; Bzuneck, José Aloyseo; Guimarães, Sueli Édi Rufini. **A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, 20(2) p. 268-276. 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

MACEDO, Izabel Cristina de. **Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola.** Dissertação de mestrado. Londrina. 2009.

MARTINELLI, Selma de Cássia & Genari, Carla Helena Manzini (2009) **Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais.** Ver. Estudos de Psicologia (Natal) 14(1) Estud. psicol. Natal. 14(1). 2009 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

MARTINI, Mirella Lopez. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 1999.

MARTINI, Mirella Lopez. & Boruchovitch, E. . **As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar.** Psico-usf, 4(2), 23-36. 1999.

\_\_\_\_\_. **Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras.** In A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea, Vozes, Rio de Janeiro. 2001.

\_\_\_\_\_. **A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação de educadores.** Alínea. Campinas. 2004.

MARTINI, Mirella Lopez e Del Prette, Zilda A Pereira. **Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental.** Rev. Interação em Psicologia. 6(2), p. 149-156. 2002.

NEVES, E. R. C. **As Orientações Motivacionais e as Crenças Sobre Inteligência, Esforço e Sorte de Alunos do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2008.

NEVES, M. B. J. & Almeida, S. F. C. **O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, 12, 147-156.1996

NEVES, Edna Rosa Correia; Boruchovitch, Evely. **Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA).** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, 20(3). 2007 . Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php?>

MURRAY, Edward. J. **Motivação e Emoção**, 2 ed. Zarar. Rio de Janeiro. 1972.

SISTO, Fermino Fernandes e cols. **Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental**, , In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis RJ. 2001.

VYGOTSKY, Liev S. **Psicologia Pedagógica**. Edição comentada. Artmed: Porto Alegre, 2003.

ZENORINI, Rita da P. Campos & Santos, Acácia A. A. **Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação**. In Boruchovitch, E; Bzuneck j. A.; Guimarães S. E. R. (orgs). *Motivação para aprender*, Vozes, Rio de Janeiro. 2010.

ZENORINI, Rita da P. Campos, Santos, Acácia A. A., Bueno, José Mauricio Haas. **Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação**. *Aval. Psicol*, 2(2), Porto Alegre. 2003. DISPONÍVEL EM: [HTTP //PEPSIC.BVS-PSI.ORG.BR/SCIELO.PHP?](http://PEPSIC.BVS-PSI.ORG.BR/SCIELO.PHP?)