

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
CARLA HELENA MANZINI GENARI**

MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO

CAMPINAS - SP

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Genari, Carla Helena Manzini.
G2871 Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico / Carla Helena
Manzini Genari. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadores : Selma de Cássia Martinelli.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Motivação na escola. 2. Redimento escolar. 3. Fracasso escolar.
4. Ensino fundamental. I. Martinelli, Selma de Cássia. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-071-BFE

DEDICATÓRIA

A Deus, pela benção recebida

Aos meus pais, Elza e José Carlos

Às minhas irmãs Ana Paula, Lílian e Luciane

Ao Ricardo, meu marido

Às minhas sobrinhas Ana Helena e Maria Paula

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado forças quando as minhas pareciam terminadas.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Selma de Cássia Martinelli pela confiança, orientação primorosa, paciência, firmeza, carinho e atenção concedidos. Meu agradecimento e profundo respeito.

À Prof^ª. Dr^ª. Evely Boruchovitch e à Prof^ª. Dr^ª. Isabel Cristina Dib Bariani pelas sugestões valiosas e pertinentes feitas no projeto de qualificação.

À professora Maria Ondina pela dedicação de seu tempo em ler e fazer as correções e observações importantíssimas.

À professora Mirian pelas aulas de Inglês.

Aos meus familiares, que compreenderam a minha ausência, obrigada pelo carinho e apoio.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais. Participaram do estudo 150 alunos entre 9 e 12 anos de idade de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, que cursavam a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. As orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas foram avaliadas mediante uma escala de motivação escolar, contendo 31 questões, 15 referentes a motivação intrínseca e 16 abrangendo a motivação extrínseca. O desempenho escolar foi obtido por meio de uma prova elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP/2004). Os resultados mostraram que as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico se relacionaram em alguns casos, mas que nem sempre essa relação foi clara e constante. Em relação a motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, na quarta série os resultados apresentaram correlação significativa e positiva, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Na terceira série, as duas variáveis caminharam de forma independente. Não houve diferenças significativas entre os grupos com níveis de desempenho distintos, em ambas as séries. Em relação a motivação extrínseca e o desempenho acadêmico, tanto na terceira quanto na quarta série os resultados apresentaram uma correlação significativa e negativa entre os grupos com desempenhos distintos, revelando que quanto maior a motivação extrínseca, pior o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos.

Palavras-chave: motivação escolar intrínseca; motivação escolar extrínseca; rendimento acadêmico; fracasso escolar; ensino fundamental.

ABSTRACT

The present research had the objective of investigating the existence of possible relationships between the motivational orientations and the academic achievement of elementary students, as well as investigating whether or not different levels of academic development are tied to different motivational standards. 150 countryside public school students aged between 9 and 12 were analyzed and both intrinsic and extrinsic motivational orientations were evaluated by the means of a survey. The questionnaire contained 31 questions: 15 of them related to intrinsic motivation and the other 16 to investigate extrinsic motivation. The student's school performance has been obtained through a test that was elaborated by the Evaluation System of the School Results from São Paulo (SARESP/2004). The results showed that the motivational orientations and the academic achievement are related in some cases, but that relationship has not always been clear and constant. On what regards the intrinsic motivation and the academic development, the results show that on fourth-graders the correlation is significant and positive, which reveals that the more intrinsic motivation students have, the better will their academic development be. On third-graders, however, these two characteristics are independent from one-another. Moreover, on both fourth and third-graders, there hasn't been any significant difference between groups with distinct development levels. On what regards the extrinsic motivation, the results show a significant negative correlation, which means that on both fourth and third-graders the more extrinsic motivation students have, the worse will their academic development be.

Key words: intrinsic school motivation; extrinsic school motivation; academic result; school failure; elementary teaching.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I	05
1 MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÃO E SÍNTESE DAS PRINCIPAIS PERSPECTIVAS.....	05
1.1 BREVE DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO.....	07
1.2 MOTIVAÇÃO: FATORES EXPLICATIVOS E SUAS ORIENTAÇÕES.....	14
1.3 A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO ACADÊMICO.....	17
CAPÍTULO II	25
2 O DESEMPENHO ACADÊMICO NA LITERATURA ESPECIALIZADA.....	25
2.1 A PROGRESSÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	34
2.2 O SARESP.....	36
CAPÍTULO III	41
3 PESQUISAS RELATIVAS À MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E AO DESEMPENHO ACADÊMICO.....	41
CAPÍTULO IV	53
4 MÉTODO.....	53
4.1 PARTICIPANTES.....	53
4.2 PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM A ESCOLA.....	53
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	54
4.4 INSTRUMENTOS.....	55
4.4.1 Construção da Escala de motivação escolar	55
4.4.2 Avaliação do desempenho escolar	57
4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS.....	58

CAPÍTULO V.....	59
5 RESULTADOS.....	59
5.1 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA.....	59
5.2 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA.....	60
5.3 DESEMPENHO ACADÊMICO.....	60
5.3.1 Resultados da 3ª série por níveis de desempenho acadêmico.....	61
5.3.2 Resultados da 4ª série por níveis de desempenho acadêmico.....	62
5.4. ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS X DESEMPENHO ACADÊMICO.....	63
5.4.1 Resultados da 3ª série.....	63
5.4.2 Resultados da 4ª série.....	64
CAPÍTULO IV.....	67
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS	
1 AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	95
2 TERMO DE CONSENTIMENTO.....	97
3 ESCALA DE MOTIVAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
4 AVALIAÇÃO DO SARESP - 3ª SÉRIE.....	103
5 AVALIAÇÃO DO SARESP - 4ª SÉRIE.....	111

APRESENTAÇÃO

Nas duas últimas décadas iniciou-se, mundialmente, um período de intensa pesquisa na área da Psicologia voltada ao estudo da motivação no contexto escolar e assim produziu-se muitas teorias e abordagens. Cada teoria contribui à sua maneira para um entendimento abrangente da motivação humana.

Nos dias de hoje, a motivação tornou-se uma variável de estudo importante para se pensar a eficácia da aprendizagem e do desempenho do aluno, uma vez que as pesquisas têm apontado que um aluno motivado apresenta melhor desempenho se comparado aos demais, em decorrência do investimento pessoal na tarefa que realiza. Professores e educadores têm manifestado sua preocupação quanto a motivação dos alunos, pois à sua ausência tem sido atribuído pouco ou nenhum envolvimento nos estudos. Embora reconheçam a importância da motivação intrínseca no contexto escolar, o que ocorre freqüentemente é que o interesse dos alunos pela aprendizagem não é satisfeito pela escola, que não responde às suas motivações oferecendo-lhes coisas que não lhes interessam. As atividades propostas no cotidiano de sala de aula são, na sua maioria, motivadas extrinsecamente.

No contexto escolar, a motivação para a aprendizagem vem sendo definida como a iniciação e manutenção de comportamento com o objetivo de se atingir uma determinada meta (Boruchovitch, 2001). Para que isso aconteça o aluno precisa enfrentar tarefas desafiadoras, com empenho e perseverança, bem como empregar estratégias de aprendizagem. Além disso, o professor deve propiciar um clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento das orientações motivacionais.

Entre os vários estudos realizados nos últimos anos, por educadores e psicólogos, sobre a motivação no contexto escolar, destaca-se neste trabalho a abordagem sócio-cognitivista da motivação, que tem demonstrado a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca. Afirma-se que um aluno é intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa pelo interesse que ela desperta. Em contrapartida, alunos que possuem orientação motivacional extrínseca buscam tarefas nas quais o reconhecimento e a recompensa são salientes. Contudo, ainda que pesquisas demonstrem diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas

e extrínsecas, diversos autores (Ryan & Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992), têm admitido o caráter adaptativo de ambas, demonstrando que elas se relacionam e se completam.

Estreitamente vinculado à questão da motivação, o desempenho escolar insatisfatório também tem sido um dos temas mais discutidos e explorados pela literatura científica, sendo possível constatar que, apesar de não ser um assunto novo, trata-se de uma questão não resolvida (Rossini e Santos, 2001). O fracasso escolar, tanto em relação à dificuldade de aprendizagem, quanto à inadequação da criança às normas escolares é melhor explicado quando considerado como parte de uma trama de inter-relações que também leve em conta as condições familiares, as características do professor e os aspectos escolares, todos eles inseridos num contexto social mais amplo, que os engloba e determina (Gatti, Patto, Costa, Kopit e Almeida, 1981).

No passado, o fracasso escolar foi denunciado pelos altos índices de repetência e evasão e na atualidade é denunciado pela crescente diferenciação, tanto na infra-estrutura escolar, quanto na qualidade do ensino, quando se consideram os diferentes Estados e regiões do país. Os dados atuais indicam que o maior desafio que se coloca é o baixo rendimento escolar dos alunos, em especial, dos alunos provenientes das camadas populares.

De acordo com a literatura pesquisada, diversos fatores associados ou não entre si, desencadeiam o processo que resulta no fracasso escolar, dentre eles, os fatores orgânicos, emocionais e sociais, bem como os fatores extra e intra-escolares. Entretanto, o ponto em comum desses possíveis fatores como responsáveis pelo rendimento escolar insatisfatório é a atribuição da culpa ao aluno pelo seu insucesso escolar, quer seja por problemas pessoais, familiares ou sócio-econômicos. Considerando a importância dessa variável é que este estudo pretende abordá-la a partir do ponto de vista do funcionamento pessoal, ou seja, a partir da percepção que o aluno tem de sua motivação no contexto escolar e como esta tem se relacionado com seu desempenho acadêmico.

Vale ressaltar ainda que, o presente estudo não defende a posição de que a culpa pelo desempenho escolar insatisfatório está no aluno. Entretanto, partindo do pressuposto de que todo estudo envolve uma delimitação, este trabalho optou por um enfoque no aluno, sem, contudo desconsiderar que outras possibilidades de enfoque são válidas e que só a integração de todos esses elementos pode fornecer uma compreensão realista do fenômeno do fracasso escolar.

Tendo em vista estas considerações, objetiva-se com a presente pesquisa investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais. Segue-se a apresentação de uma síntese dos seis capítulos deste estudo.

No primeiro Capítulo constará uma descrição geral acerca da motivação, suas orientações e fatores explicativos, destacando a importância da motivação no contexto escolar e suas relações com a aprendizagem e o desempenho acadêmico. No segundo capítulo, serão descritos o desempenho acadêmico na literatura especializada, o fracasso escolar segundo diferentes abordagens teóricas, uma breve colocação acerca da progressão continuada, bem como uma descrição do SARESP. No capítulo 3 é apresentada uma revisão da literatura nacional e internacional a respeito das orientações motivacionais, do desempenho acadêmico e fracasso escolar.

A metodologia da presente pesquisa composta pelos participantes, procedimentos para contato com a escola e para coleta de dados, instrumentos e procedimentos de análise de dados, serão apresentados no quarto capítulo. Os dados serão sumarizados em tabelas compondo o quinto capítulo. A discussão dos dados e as considerações finais serão apresentadas no sexto capítulo.

CAPÍTULO I

MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÃO E SÍNTESE DAS PRINCIPAIS PERSPECTIVAS

Como descrito em Bzuneck (2001), uma noção inicial de motivação, aplicável a todo tipo de atividade humana, é fornecida pela origem etimológica da palavra, que deriva do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum* do latim tardio, delimitaram a palavra semanticamente aproximada a *motivo*. Usualmente, um motivo divide-se em dois importantes componentes. O primeiro, refere-se ao termo impulso, que é um processo interno que incita uma pessoa à ação. Embora o impulso seja interno, ele pode ser influenciado pelo ambiente externo, como por exemplo, pela temperatura. O segundo componente, postula que um motivo termina ao ser atingido um objetivo ou obtida uma recompensa. Dessa forma, depois de alcançar um objetivo ou ser suficientemente recompensado, o motivo deixa de orientar o comportamento por um período de tempo.

De acordo com Murray (1983) alguns psicólogos acrescentam que a motivação inclui também um desejo consciente de obter algo, isto é, uma carência. Ambos estão relacionados com a função seletiva de finalidades que compete aos motivos. Contudo, outros psicólogos postulam ser um desejo ou carência algo excessivamente subjetivo para ter qualquer valor científico.

A motivação não é algo que possa ser diretamente observado, portanto inferimos a sua existência observando o comportamento dos indivíduos. Um comportamento motivado caracteriza-se pela energia relativamente forte nele despendida e por estar dirigido para um objetivo ou meta. Uma pessoa é motivada por uma variedade de fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como o indivíduo vê o mundo, nas coisas em que pensa e nas ações em que se empenha. Assim, o pressuposto básico das teorias que procuram explicar o processo de motivação é o de que deve existir alguma coisa, algum motivo que desencadeia uma ação, que lhe dá direção para atingir um objetivo e a finaliza. Um motivo é um constructo - não é observável - ele é criado pela pessoa para explicar a razão ou a necessidade que ela tem de fazer algo, de agir de uma determinada maneira (Lima, 2000).

Segundo Murray (1983), para sabermos quando uma pessoa está motivada e por que motivo fazemos uso de dois métodos gerais - medir certas condições externas que se julga produzirem um impulso e medir certos aspectos do comportamento da pessoa, que refletem seus motivos. As condições externas de impulso para medir a motivação são aplicadas em laboratórios, já um impulso de realização, pode ser despertado por instruções que sugerem ser uma determinada tarefa uma medida de inteligência. Em geral, os principais meios de suscitar experimentalmente um impulso são a privação, estimulação e as instruções verbais. Entretanto, essas condições geradoras de impulsos não são a mesma coisa que o impulso, pois mesmo que o produzam com bastante frequência, não podem garantir que ele sempre aconteça, assim como as instruções sobre uma tarefa podem suscitar a sua realização por parte de algumas pessoas, mas não de outras. Para que uma condição geradora de impulso realmente o produza é necessário ocorrer algum efeito sobre o comportamento.

Um dos principais efeitos do impulso sobre o comportamento é influenciar a seleção de objetivos ou metas. De modo geral, a existência de um motivo é inferida dos objetivos que uma pessoa escolhe e das recompensas que são efetivas. Outros aspectos do comportamento, como o vigor, frequência e rapidez de uma reação constituem um indicativo da motivação. Contudo, é difícil inferir a motivação do comportamento, uma vez que o mesmo é determinado não só por ela, mas também pela situação presente e experiência passada (Murray, 1983).

Em contrapartida, Vernon (1973) define a motivação como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Sendo uma experiência interna, sua existência e sua natureza são deduzidas a partir da observação e experiência de comportamento. As variedades de comportamento motivado, segundo o autor, se estendem continuamente entre dois pólos. No primeiro pólo o indivíduo apresenta um comportamento no qual se sente forçado a agir de determinadas maneiras. Assim o comportamento é impulsivo, possivelmente irracional, não-intencional ou sem clareza de qualquer objetivo particular ou ainda, o comportamento pode surgir como uma súbita manifestação de atividade estimulada pela percepção de certos acontecimentos e pode desaparecer assim que a situação se modificar, ou seja, assim que o impulso tenha sido satisfeito. No pólo oposto, o comportamento do indivíduo apresenta perfeita consciência de um fim ou objetivo definido por ações consistentes, persistentes e eficazmente dirigido. A origem deste comportamento está situada, provavelmente, no

inconsciente. Porém, a reflexão e o pensamento determinam, controlam e guiam, ao menos em parte, sua direção.

Como descrito em Vernon (1973), o primeiro tipo de comportamento motivado parece ocorrer com mais frequência na criança ou no adulto imaturo e primário, enquanto que o segundo aparecerá após o desenvolvimento de certo grau de maturidade. Todavia, existe ainda uma série de comportamentos intermediários, nos quais o impulsivo é modificado pelo aprendido até se aproximar do intencional.

A partir da revisão da literatura, foi possível constatar diferentes definições acerca da motivação humana. Será apresentada a seguir, uma breve descrição das principais abordagens teóricas sobre motivação.

1.1 - BREVE DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE MOTIVAÇÃO

De acordo com Graham e Weiner (1996), o estudo acerca da motivação humana vem, ao longo da história, sendo marcado por diferentes abordagens. No período mecanicista, compreendido entre 1930 a 1960, o homem era concebido como máquina, sem consciência, conhecimento ou vontade própria e controlado por forças externas. Para os psicólogos dessa época, a questão central da motivação referia-se ao que moveria indivíduos de um estado de repouso à ação, focalizando conceitos mecânicos tais como drive, instinto, incitação, necessidade e energização. Além disso, por acreditarem que a idéia de privação era necessária às pesquisas realizadas, as investigações eram mais baseadas em animais.

Com o advento da cognição (1960 a 1970), 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, nessa ocasião, como um ser racional, capaz de tomada de decisões e naturalmente motivado. Os psicólogos cognitivistas dessa fase tinham como tarefa o isolamento dos determinantes do comportamento e a busca de fórmulas matemáticas que pudessem especificar as relações entre esses fatores.

Ainda de acordo com Graham e Weiner (1996), o período contemporâneo das pesquisas sobre motivação, compreendido entre 1970 a 1990, registra a inclusão de temas como atribuições

causais, motivação para a realização, ansiedade e uma crescente preocupação com as diferenças individuais e com o papel exercido pelo ambiente, nos estudos sobre a motivação. Nessa fase, desaparecem os estudos sobre a motivação não humana.

Nas duas últimas décadas, segundo revisão de Bzuneck (2001) constata-se um aumento considerável de estudos específicos sobre a motivação para a aprendizagem escolar provenientes das abordagens cognitivistas ou sócio-cognitivistas, tendo a sala de aula, com sua complexidade e diversidade de elementos, como o principal local de pesquisa.

Sem haver uma única teoria geral da motivação, que integre harmoniosamente todas as descobertas científicas, observa-se atualmente, a existência de diferentes modelos teóricos de interpretação do processo motivacional. Dessa forma, será apresentada uma breve descrição das principais teorias da motivação, entre elas a teoria comportamental, humanística, aprendizagem social e cognitiva.

Considerado um dos principais representantes da abordagem comportamental, Skinner em 1932, interessou-se pelas respostas do organismo, onde o comportamento operante pode ser reforçado e por isso, o condicionamento operante de Skinner é também chamado de tipo R (resposta). Portanto, nesse condicionamento, temos duas importantes variáveis empíricas, a privação e o reforço. Como descrito em Lima (2000), a quantidade de privação do organismo está relacionada com sua ativação, ao passo que o reforçamento fortalece as respostas dadas para aliviar a privação. Assim, um aluno privado de água se comportará de diferentes maneiras até que uma delas alivie sua privação. Já o reforçamento ocorre quando a consequência de um comportamento é agradável ou desejável, motivando o indivíduo a agir de forma semelhante em eventos também semelhantes. A punição, ao contrário do reforçamento, acontece quando a consequência de um comportamento é aversiva ou desagradável, diminuindo a probabilidade do indivíduo de apresentar tal comportamento em situações semelhantes.

De acordo com Woolfolk (2000), para Skinner, a motivação do comportamento é também, fortemente influenciada por conceitos como recompensa e incentivo. Dessa forma, a recompensa é um acontecimento ou um objeto atrativo proporcionado como consequência de um comportamento particular, enquanto o incentivo é um objeto ou fato que estimula ou desestimula o comportamento. Portanto, segundo a abordagem comportamental, o professor motiva seus alunos via meios extrínsecos de recompensas, incentivos e punições.

Já na abordagem humanística da motivação, desenvolvida na década de 40, a psicologia humanista é um termo genérico que designa uma abordagem da psicologia compartilhada por psicólogos contemporâneos insatisfeitos com as concepções de homem fornecidas pelo behaviorismo e pela psicanálise freudiana. Esta teoria centrada no sujeito, baseia-se em observações e entrevistas e explica a motivação humana de forma intrínseca. Assim, Maslow define a motivação a partir das necessidades de auto-realização de uma pessoa, Rogers, menciona a motivação como uma tendência realizadora inata e Deci, Vallerand e Ryan a postulam como uma necessidade de autodeterminação (Woolfolk, 2000). Estes teóricos acreditam que a necessidade inata de realizar seus potenciais é a mola motivadora dos indivíduos.

Maslow (1970), concluiu que todos os indivíduos têm necessidades básicas cujos graus de intensidade variam de uma para outra e que são independentes das diferentes culturas. Para ele as necessidades básicas são: fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de auto-realização. Localizadas na base da hierarquia encontram-se as necessidades fisiológicas, também chamadas de necessidades de sobrevivência. Como necessidades fisiológicas temos a fome, sede, sexo, sono e oxigênio. Elas são relativamente independentes entre si, mas não totalmente, pois se inter-relacionam. 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, que monopolizam o organismo uma vez que passam a organizar o comportamento atual do homem. Temos como exemplos de necessidades de segurança 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, a necessidade de contato social e de relações afetivas em geral são exemplos de necessidades 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 que uma pessoa tem de alcançar o máximo de êxito com suas potencialidades e capacidades, refere-se às necessidades de auto-realização. Estas somente

aparecerão em pessoas que tem as necessidades anteriores satisfeitas e tendem a ser totalmente satisfeitas na idade adulta, uma vez que estão relacionadas ao desenvolvimento da identidade, do sistema de valores e da realização pessoal de cada indivíduo (Lima, 2000).

Assim, para Maslow (1970), a necessidade de auto-realização é também a mais importante, estando no pico de uma pirâmide cuja base são as necessidades fisiológicas que somente surgem e começam a funcionar na medida em que as outras estejam razoavelmente satisfeitas. Em seus estudos, Woolfolk (2000), afirma que Maslow (1968), classificou as quatro necessidades de nível mais baixo - fisiológicas, segurança, amor e estima - de necessidades de carência e denominou as três necessidades de nível mais alto - saber e compreender, estético e auto-realização - de necessidades de ser.

Deci e Ryan (1985), com a finalidade de compreender os componentes essenciais da motivação intrínseca e extrínseca, bem como os fatores que as promovem, propuseram a Teoria da Autodeterminação, na qual abordam a motivação humana e a personalidade, concentrando-se nas necessidades psicológicas inatas, nas tendências evolutivas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem estar pessoal. Em suas investigações, os autores utilizaram metodologias experimentais como a manipulação direta de variáveis contextuais e seus efeitos sobre as manifestações do comportamento. Os resultados identificaram diferentes tipos de motivação como a autodeterminação, a regulação intencional e o controle externo, apresentando cada um deles, conseqüências específicas sobre a aprendizagem, a experiência e o desempenho.

A teoria da autodeterminação postula a necessidade que as pessoas possuem de sentirem-se autônomas e responsáveis pelas próprias escolhas. Querem que seus desejos sejam satisfeitos por suas próprias forças e vontades, ao invés de serem determinadas por pressões externas (Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). De Charms (1976, 1983) utilizou uma metáfora para falar da autodeterminação, dizendo que as pessoas gostam de sentirem-se “pessoas origem”, que são ativas, ao invés de sentirem-se “pessoas peões”, que são passivas, e o resultado de suas pesquisas comprovam que os alunos “origem” possuem auto-estima elevada e sentimento de maior competência, o que ocasiona escores mais altos em testes padronizados e menores faltas durante o período letivo (De Charms, 1976; Ryan & Grolnick, 1986).

Além disso, a Teoria da Autodeterminação focaliza a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que movem os seres humanos e que são determinantes da motivação intrínseca. Destacam-se assim, três necessidades inatas como a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. O contexto educacional precisa ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer (Guimarães, 2003). Assim, do ponto de vista humanístico, o professor motiva seus alunos encorajando seus recursos interiores, como a auto-estima, a auto-realização, a autonomia e o senso de competência.

Por outro lado, encontramos nas abordagens da aprendizagem social defendida por Bandura (1986), integrações de abordagens comportamentais e cognitivas, as quais sugerem que motivação é o produto de duas forças principais, a expectativa do indivíduo de atingir um objetivo e o valor daquele objetivo para ele. Sendo a motivação um produto dessas duas forças, se qualquer um dos fatores for zero não há motivação para trabalhar na direção do objetivo. Essa abordagem geral é chamada de expectativa x teoria de valor da motivação.

Para Bandura (1989), na abordagem cognitiva um comportamento é determinado, em parte, pelas crenças individuais dos alunos, estejam elas baseadas em uma realidade objetiva ou subjetiva. Em seus trabalhos, Bandura focaliza as crenças de auto-eficácia, definindo-as como as crenças que o indivíduo possui em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação para realizar tarefas específicas. De acordo com Boruchovitch (2001), a auto-eficácia afeta fortemente o nível de desempenho dos alunos, uma vez que ela exerce impacto na seleção de tarefas, no grau de motivação, na qualidade e quantidade de investimento a ser feito.

Como descrito em Woolfolk (2000), o senso de auto-eficácia afeta as expectativas de sucesso ou fracasso e influencia a motivação no estabelecimento de objetivos. Dessa forma, um indivíduo com alto senso de eficácia em uma determinada área estabelece objetivos mais elevados, apresenta pouco medo de fracasso e é mais persistente diante de uma dificuldade. Ao contrário, um indivíduo com senso de eficácia baixo evita uma tarefa ou a abandona facilmente quando surgem problemas. Além disso, a auto-eficácia está relacionada com atribuições, ou seja, pessoas com um forte senso de auto-eficácia para uma determinada tarefa atribuem seus fracassos

à falta de esforço, enquanto que pessoas com um baixo senso de eficácia atribuem seus fracassos à falta de capacidade.

Atualmente, as crenças pessoais acerca das próprias competências, das habilidades, do autoconceito e da auto-eficácia e as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso vivenciados no ambiente escolar têm sido estudadas pelos teóricos que procuram analisar a influência das mesmas no desempenho do aluno (Weiner, 1985; Schunk, 1985; Stipek & Daniels, 1988; Bandura, 1989). Para Martini (1999), estas variáveis psicológicas, entre outras, influenciam fortemente a motivação do aluno.

Recentemente, em reação às visões comportamentais, desenvolveram-se as abordagens cognitivas da motivação, tendo como pressuposto central que o comportamento de uma pessoa é iniciado e regulado pelo seu pensamento, por suas expectativas, atribuições e não por eventos ou condições físicas externas (Stipek, 1993; Woolfolk, 2000). Nota-se que as linhas de pesquisa nessa abordagem têm focalizado em seus estudos a autovalorização por parte do aluno, defendida por Covington (1992) e as atribuições de causalidade estudadas por Weiner (1995) no contexto escolar.

Para os teóricos cognitivistas (Atkinson, 1964; Weiner, 1979; Dweck, 1986; Chapman, 1988), as pessoas são vistas como curiosas e ativas, buscando informações para resolver problemas relevantes. Eles enfatizam os motivos intrínsecos para aprender, ou seja, aqueles que não dependem de recompensas exteriores. Dessa forma, a motivação para a aprendizagem é influenciada por processos internos, tais como crenças, pensamentos, expectativas e sentimentos relacionados ao processo de aprender, ressaltando assim, a importância das variáveis psicológicas no processo ensino-aprendizagem.

Weiner (1979; 1985), um dos principais representantes da Teoria de Atribuição da Causalidade contemporânea, descreve como as explicações, justificativas e desculpas dos indivíduos influenciam sua motivação e seu comportamento. Para ele os fatores mais utilizados pelas pessoas para explicar as causas de seu sucesso e ou fracasso em tarefas acadêmicas referem-se a inteligência, ao esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa. Entretanto, o mesmo autor, prevendo a possibilidade de surgirem outras causas, acrescenta fatores como temperamento, cansaço, influência do professor e de outras pessoas.

Segundo Weiner (1985), a maioria das causas às quais os alunos atribuem seus sucessos ou fracassos são classificados de acordo com suas propriedades básicas, apresentando assim três dimensões, tais como a localização, a controlabilidade e a estabilidade. No que concerne à localização, uma causa pode ser considerada como interna ou externa, ou seja, os fatores encontram-se dentro ou fora do aluno. No que diz respeito à controlabilidade, uma causa pode ser vista como estando dentro ou fora do controle do aluno. Com relação à estabilidade, uma causa pode ser entendida como sendo permanente ou passível de mudança.

Covington (1992) acrescentou uma nova consideração à abordagem cognitiva quando observou que as pessoas motivadas apresentam três tendências ou disposições opostas de personalidade denominadas orientada ao domínio, evitadora de fracasso e aceitadora de fracasso. Assim, os alunos orientados ao domínio, focalizam-se em objetivos de aprendizagem porque valorizam o desempenho e vêem a capacidade como improvável. Eles atribuem seus sucessos a fatores internos, colocando sobre si a responsabilidade pelo êxito. Além disso, não temem o fracasso, nem se frustram facilmente diante dos insucessos, pois estes estão relacionados a fatores passíveis de serem mudados. Já os alunos evitadores de fracasso, agem para impedir que o resultado seja malsucedido, portanto eles evitam a reprovação agarrando-se ao que sabem, não assumem riscos ou alegam não se importar com seu desempenho e frustram-se mais facilmente diante dos fracassos do que aqueles que esperam o sucesso. E os alunos aceitadores de fracasso, acreditam que sua reprovação é resultado de baixa capacidade e que há pouca coisa que possam fazer em relação a isso. Atribuem ao acaso o êxito alcançado, não reconhecendo sua participação no sucesso, nem a possibilidade de modificar os resultados atingidos.

De acordo com a revisão feita por Bzuneck (2001), além da classificação descrita acima, encontra-se nas tendências contemporâneas da motivação uma outra classificação proposta por Pintrich e De Groot (1990). Adaptando o modelo geral de motivação denominado expectativa-valor, apresentaram três categorias gerais de constructos relacionados ao contexto escolar. A primeira categoria menciona o componente expectativa, representado pelas crenças da pessoa quanto à sua capacidade de realizar uma tarefa. A segunda categoria refere-se ao componente valor, caracterizado pelas diferentes metas dos alunos e as crenças sobre a importância e o interesse da tarefa. A terceira e última categoria abrange o componente afetivo, representado pelas reações emocionais às tarefas, como a ansiedade, autovalorização, irritação, entre outras.

Por sua vez, Stipek (1998) afirma que nas atuais abordagens sobre a motivação quatro fatores explicam os comportamentos apontados como relevantes na análise de situações de desempenho. Estes fatores referem-se ao reforçamento positivo, as cognições (entre elas as expectativas de controle, as atribuições causais e as crenças de auto-eficácia), aos valores (principalmente os intrínsecos) e as metas de realização.

Em síntese, as teorias acima descritas, diferem em suas respostas à pergunta “o que é motivação?”. Algumas teorias desenvolveram-se ora por meio do trabalho com animais em laboratório, ora por meio de pesquisas com seres humanos, enquanto outras teorias surgiram do trabalho feito em psicologia clínica ou industrial. Entretanto, cada uma contribui à sua maneira para um entendimento abrangente da motivação humana. Neste trabalho, destacam-se as contribuições advindas das teorias sócio-cognitivistas.

1.2 - MOTIVAÇÃO: FATORES EXPLICATIVOS E SUAS ORIENTAÇÕES

As abordagens sócio-cognitivistas da motivação, adotadas neste estudo, têm mostrado a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca. A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação e, sobretudo, com ausência de constrangimentos externos ou internos (Guimarães, 2003). O envolvimento na atividade é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992), ou seja, a atividade é um fim em si mesmo. O indivíduo busca, naturalmente, novidades e desafios, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação na tarefa é a recompensa principal. Segundo Deci e Ryan (2000), entre outros, essa orientação motivacional é a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social, representando assim o potencial positivo da natureza humana.

Por outro lado, a motivação extrínseca apresenta-se como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (Guimarães, 2003; Fortier, Vallerand & Guay, 1995;

Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Harackiewicz & Elliot, 1993; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Sansone, 1986; Manderlink & Harackiewicz, 1984).

As teorias que tratam sobre a motivação têm afirmado que uma maior satisfação é gerada quando o aluno se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, podendo assim, facilitar sua aprendizagem e o seu desempenho. O aluno motivado intrinsecamente opta por atividades que possibilitam o aprimoramento de suas habilidades e de seus conhecimentos, busca novas informações, tenta organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios e procura aplicá-lo a outros contextos. Além disso, demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos frente a novas situações de aprendizagem, na maioria das vezes completa as tarefas escolhidas e mostra-se satisfeito em realizá-las. Ainda, em relação à aprendizagem, um senso de eficácia é promovido pelo progresso alcançado, gerando expectativas positivas de desempenho e realimentando a motivação para determinada tarefa ou atividade (Guimarães, Bzuneck, Sanches, 2002).

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 (Guimarães, 2003; Deci, Ryan, 2000; Ryan, Deci, 2000a, 2000b; Reeve, 1998; Dev, 1997; Deci, Ryan, 1996; Reeve, Deci, 1996; Reeve, Sickenius, 1994).

Em contraste, o aluno extrinsecamente motivado busca uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou receber recompensas e elogios e evitar problemas como o de ser punido. Assim, pouca persistência é relacionada a este tipo de motivação, pois, sendo retirada a conseqüência, a motivação para o trabalho desaparece (Guimarães, 2003). Desta forma, acredita-se que a qualidade do desempenho e da aprendizagem de um aluno se diferenciará a medida que este for intrínseca ou extrinsecamente motivado. Para avaliar a existência de motivação extrínseca, Csikszentmihalyi (1992) propõe questionar se o aluno exerceria a mesma tarefa se esta não fosse seguida de recompensas ou de algum tipo de punição. Respondendo de forma positiva a essa questão, o aluno indicaria uma orientação motivacional intrínseca.

A motivação extrínseca apresenta-se, na literatura clássica da motivação, como menos elaborada, sendo, muitas vezes, o ponto de contraste nas avaliações da motivação intrínseca (Guimarães, 2001). Pesquisas demonstram a dicotomia empregada nas definições sobre a motivação intrínseca e extrínseca e autores como, Ryan e Stiller (1991) e Rigby, Deci, Patrick e Ryan (1992) buscaram questionar o destaque dado à motivação extrínseca como heterônoma e de controle externo e a intrínseca como autônoma e de autocontrole. Os autores ressaltam que é inadequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. Argumentam ainda que existem diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca e que estes desenvolvem-se ao longo de um continuum de autonomia, apontando quatro níveis de interiorização, a regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

Guimarães (2001) descreve a literatura da área acerca desse continuum de desenvolvimento, apontando as diversas razões pelas quais um estudante realiza uma tarefa ou participa de uma atividade em sala de aula. Na regulação externa o estudante buscaria razões externas para justificar seu envolvimento, participando da atividade para não ter problemas. Na regulação introjetada, o estudante não necessita da presença concreta do controle externo, porém se culpa se não fizer a atividade. Na regulação identificada o indivíduo envolve-se na atividade porque acha importante fazê-la, pois sua regulação é aceita como pessoal e finalmente, na regulação integrada, certamente o nível mais elevado do desenvolvimento e que se relaciona ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca, as pressões externas são entendidas como fonte de informação sobre as ações a serem cumpridas e não como algo repressivo. Para Guimarães (2003), os indicadores de sua ocorrência são iguais aos da motivação intrínseca e podem ser descritos com a presença de flexibilidade cognitiva, de processamento profundo de informações e criatividade.

De modo geral, os estudos apontam diferentes situações nas quais a motivação extrínseca apresenta-se como importante aos comportamentos intrinsecamente motivados. Harter (1981), menciona que se podem supor situações nas quais o interesse intrínseco e recompensas extrínsecas se completem, 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.

1.3 - A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO ACADÊMICO

No contexto escolar, a motivação tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho dos alunos. Segundo Weiner (1990), o tema motivação é, na literatura mundial, reconhecido como relevante, principalmente no que se refere à formação de professores, possibilitando mudanças na condução do ensino e, mais diretamente, nas estratégias de sala de aula. Os estudos mais recentes sobre a motivação no contexto escolar constataam que, nas duas últimas décadas, ocorreu sensível mudança qualitativa nos enfoques adotados. Deste modo, as contribuições mais significativas vieram de estudos com uma abordagem cognitivista.

No começo dos anos 80 iniciou-se, mundialmente, um período de intensa pesquisa na área da Psicologia voltada ao estudo da motivação no contexto escolar, objetivando, em sua maioria, encontrar formas de influenciar os alunos a incrementar seu envolvimento em tarefas de aprendizagem (Amabile Hill, Hennessey, Tighe, 1994; Gottifried & Fleming, 1998; Newby, 1991; Ryan, Connel & Deci, 1985; Ryan & Deci, 2000a, entre outros). Estas investigações buscavam encontrar respostas para alguns problemas, tais como, as formas de auxiliar alunos a terminar os trabalhos iniciados, facilitar o desenvolvimento de novas habilidades e de emoções positivas em relação à aprendizagem, melhorar a qualidade dos trabalhos escolares, entre outras.

Temos como resultados positivos destas investigações, a constituição de estratégias facilitadoras da motivação intrínseca e das modalidades autodeterminadas de motivação extrínseca em situações de aprendizagem escolar, oferecendo uma riqueza de possibilidades para o trabalho cotidiano do professor. (Guimarães, Bzuneck, Sanches, 2002).

Atualmente, destes estudos resultaram muitas teorias e abordagens enfocando a motivação sob ângulos diversos. No Brasil, uma revisão dos mais recentes estudos sobre motivação no contexto escolar, seus problemas e linhas de solução foi descrita por Boruchovitch e Bzuneck (2001), visando colocar professores e educadores em contato com as atuais descobertas em relação aos processos motivacionais e os fatores socioambientais que lhes dão origem e sustentam. Assim, a motivação pode influenciar no modo como o aluno utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho (Neves, 2002).

Freqüentemente muitos professores queixam-se de que seus alunos não têm interesse algum em aprender, não se esforçam, nem parecem mostrar interesse pelo que a escola lhes oferece. Diante desse quadro surge a questão: o que fazer para motivá-los? Segundo Tapia e García-Celay (1996), é necessário saber o que existe no contexto imediato ou remoto que define o significado da atividade escolar para o aluno, fazendo com que este se torne motivante para alguns alunos, ou para um aluno em determinados momentos, e desmotivante para outros. Outra questão que se apresenta é o porquê os conteúdos e o modo como são apresentados, as tarefas e o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo e forma de interação, os recursos, as mensagens dadas pelo professor e a avaliação (a pessoa que a faz, a forma em que se faz e o contexto em que se inscreve) algumas vezes motivam os alunos e em outras não.

As variáveis anteriormente mencionadas levaram os psicólogos a estudar que tipos de metas os alunos perseguem, como estas influem em seu comportamento e em que contexto a consecução de algumas são mais viáveis do que outras. Diferentes autores que se ocupam em identificar, classificar e descrever as metas agrupam-nas em dois tipos, a meta de aprendizagem e a meta de realização/desempenho (Dweck e Elliot, 1983; Nicholls, 1984; Ames, 1992). A meta de aprendizagem é também conhecida como meta relacionada à tarefa. Esta se caracteriza pelo desejo, por parte dos indivíduos, de incrementar a própria competência, consolidarem novos conhecimentos e destrezas. Por outro lado, a meta de realização, conhecida também como meta

relacionada ao ego, refere-se ao desejo do indivíduo experimentar se é melhor que os outros ou se não é pior que os demais. Outros autores (Elliot e Dweck, 1988), apontam que a busca de tarefas desafiantes, esforço, manutenção da atenção e persistência diante de dificuldades são as características mais freqüentemente encontradas nos sujeitos que perseguem a meta de aprender.

Dois outros tipos de metas foram acrescentados por Tapia e García-Celay (1996). A meta relacionada com a valorização social é voltada para o desejo de aprovação ou o reconhecimento de alguém significativo - pais, professores e colegas. Já, a meta relacionada com a consecução de recompensas externas refere-se à obtenção de prêmios ou presentes por parte do sujeito.

Vale ressaltar que a meta relacionada com a valorização social e a meta relacionada com a obtenção de recompensas externas não são metas diretamente relacionadas com a aprendizagem ou com a conquista acadêmica. Entretanto, ambas são muito importantes, pois o alcance das mesmas pode gerar elementos instigadores da motivação para conseguir os objetivos acadêmicos.

Outros estudos cognitivistas acerca da motivação e aprendizagem escolar têm apontado a relevância da sala de aula como determinante do envolvimento e interesse dos alunos com os conteúdos escolares. Em suas pesquisas sobre as influências do clima gerado em sala de aula na determinação da orientação motivacional dos alunos, Ryan e Stiller (1991), apontam a classe como sendo um espaço de socialização cultural, pois além de promover o desenvolvimento cognitivo propaga laços afetivos duradouros. Segundo estes autores é preciso, para conduzir os alunos a querer aprender, que se cultive em sala de aula um clima que estimule a iniciativa e a auto-expressão do aluno, bem como que se considere suas perspectivas e necessidades psicológicas. Dentro deste contexto, a determinação da orientação motivacional dos alunos, dependerá do estilo e do controle do professor na condução das atividades de aprendizagens.

De acordo com Vallerand, Fortier e Guay (1997), o controle e a promoção da autonomia em sala de aula é, dentre outras, a principal forma pela qual os professores podem influenciar a orientação motivacional de seus alunos, ou seja, a motivação intrínseca e a regulação integrada podem ser influenciadas por meio de um feedback positivo diante de um desempenho em uma atividade desafiadora, desde que proporcionado em um ambiente promotor de autonomia e não controlador. Em contrapartida, em situações de grande controle, é mais provável que ocorram formas menos auto-reguladas de motivação extrínseca (Guimarães, 2003).

Pesquisas têm demonstrado que os alunos provenientes de contextos de sala de aula mais orientados para a autonomia, apresentam curiosidade, desejo de desafios, tentativas de domínio independente, autovalorização positiva e maior percepção de competência (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Stiller, 1994; Vallerand; Fortier; Guay, 1997; Deci; Ryan, 2000; Ryan; Deci, 2000a, 2000b).

Guimarães (2003) ressalta que o padrão motivacional dos estudantes é mediado pelas percepções de autonomia e competência desenvolvidas pelos mesmos no ambiente escolar, não sofrendo assim, influência direta do comportamento do professor, diretor ou pais. Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que o estilo motivacional do professor exerce influência no desempenho, nas emoções e na orientação motivacional de seus alunos no decorrer do ano letivo. Em uma pesquisa com alunos universitários acerca dos determinantes da motivação intrínseca para a aprendizagem, Hisley, Kempler e Patrick (2000), revelaram que a motivação intrínseca e a vitalidade dos estudantes estavam fortemente atreladas à percepção de autonomia promovida pelo professor.

De acordo com Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), o estilo motivacional do professor pode variar em um continuum de altamente controlador a altamente promotor de autonomia. Os alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia, têm suas necessidades de competência, segurança e autodeterminação sustentadas pela oportunidade de escolhas e feedback significativo. Além disso, os professores promotores da autonomia tornam o ambiente escolar esclarecedor, uma vez que verificam e apoiam os interesses dos seus alunos, bem como, fortalecem sua auto-regulação autônoma. Por outro lado, os professores com características controladoras oferecem aos seus alunos estímulos extrínsecos e controlam o ambiente de sala de aula ao instituírem formas peculiares de comportamentos e sentimentos.

Pesquisas apontam que ao comparar alunos de professores promotores de autonomia, com alunos de professores controladores, os primeiros demonstram uma motivação intrínseca mais alta, buscam desafios e domínios, melhoram o desempenho e a perseverança, ampliam a criatividade, demonstram maior compreensão de conceitos e maior percepção de competência acadêmica (Vallerand; Fortier; Guay, 1997; Patrick, 2001).

Com o objetivo de avaliar se as orientações de adultos, principalmente de professores, para o controle ou para a promoção da autonomia poderiam influenciar ou prejudicar a motivação

intrínseca das crianças, Deci e colaboradores (1981), elaboraram um questionário denominado *Problems in Schools (PS)*. Os resultados revelaram que os alunos de professores com níveis mais altos na avaliação de autonomia, foram mais intrinsecamente motivados e demonstraram maior percepção de competência, além de considerarem seus professores mais encorajadores.

Segundo a literatura internacional, o instrumento *Problems in Schools* tem sido utilizado em diversas pesquisas por mais de 20 anos, buscando identificar, de modo geral, professores facilitadores de autonomia com o objetivo de descobrir como eles ensinam e motivam seus alunos em sala de aula ou em situações de laboratório. Entretanto, no Brasil, tem sido observado pouco interesse pelo estudo da motivação e aprendizagem no contexto escolar, principalmente estudos acerca de aspectos metodológicos que envolvam instrumentos de medida (Guimarães, 2003). Frente a esta realidade, se faz necessário e pertinente o desenvolvimento de estudos e pesquisas referentes ao tema da motivação no contexto escolar.

Em relação ao uso de recompensas externas e a motivação para a aprendizagem, encontramos os trabalhos de Newby (1991), Neri (1982), Stipek (1998) e Woolfolk (2000), cujos resultados apontam a existência de diversos problemas relacionados ao uso de motivadores extrínsecos no contexto escolar.

Outros estudos conduzidos por Newby (1991), buscando revelar as estratégias motivacionais empregadas por professores iniciantes e os comportamentos apresentados simultaneamente pelos alunos indicaram que, das estratégias selecionadas, 58% estavam relacionadas a eventos externos às tarefas, ou seja, a motivadores extrínsecos como recompensas, promessas, punições e ameaças, entre outros. Ainda, segundo o autor, a preferência pelas recompensas externas em sala de aula poderia ser justificada pelo fato de serem facilmente executadas, reconhecidas por estudantes jovens e familiar para alunos e professores.

Um outro leque de pesquisas tem procurado verificar as relações entre os problemas de aprendizagem e a motivação de alunos. Boruchovitch (2001) aponta que, do ponto de vista psicológico, pesquisas indicam que problemas motivacionais podem contribuir para o aparecimento dos problemas de aprendizagem e que alunos com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas motivacionais. Apesar de não existir concordância sobre essas relações, alguns estudos apontam para o fato de que os problemas de aprendizagem estão relacionados aos problemas motivacionais. Há quem acredite que alunos que apresentam

dificuldades de aprendizagem são extrinsecamente motivados, ao passo que alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem estariam motivados intrinsecamente. Todavia, para Boruchovitch (2001), esta explicação pode não ser adequada, já que existem alunos intrinsecamente motivados que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, professores e educadores têm manifestado sua preocupação quanto a motivação dos alunos, uma vez que à sua ausência tem sido atribuído pouco ou nenhum envolvimento nos estudos. Embora reconheçam a importância da motivação intrínseca no contexto escolar, o que ocorre frequentemente é que o interesse dos alunos pela aprendizagem não é satisfeito pela escola, que não responde às suas motivações oferecendo-lhes coisas que não lhes interessam. As atividades propostas no cotidiano de sala de aula são, na sua maioria, motivadas extrinsecamente.

Tendo em vista a importância das orientações motivacionais para um bom desempenho acadêmico de alunos, faz-se necessário abordar, agora, a problemática do fracasso escolar, o qual foi denunciado no passado pelos altos índices de repetência e evasão e na atualidade é denunciado pela crescente diferenciação, tanto na infra-estrutura escolar, quanto na qualidade do ensino, quando se consideram os diferentes Estados e regiões do país. Dados do Censo Escolar de 1998 e resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1995 mostram que a partir da década de 1990, ocorreu crescimento da taxa de promoção e diminuição da taxa de repetência e evasão dos alunos no Ensino Fundamental. No entanto, revelam também um decréscimo no aproveitamento médio na aprendizagem da leitura e da matemática, concluindo-se assim, que o desempenho dos alunos está aquém do desejável (Corrêa, 2001). Dessa forma, dados atuais indicam que o maior desafio que se coloca é o baixo rendimento escolar dos alunos, em especial, dos alunos provenientes das camadas populares.

A tradição científica tem contribuído com conhecimentos fragmentários a respeito da concepção de Homem e do processo de aprendizagem, e pouco tem contribuído para a compreensão do histórico fracasso escolar. No Brasil a distribuição do conhecimento como fonte de poder social é feita privilegiando alguns e discriminando outros. A escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. O sistema escolar, que deveria formar jovens

capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

Em síntese, os estudos acerca da motivação para a aprendizagem têm se concentrado em aspectos distintos. Alguns, preocupados em encontrar formas de influenciar os alunos a incrementar seu envolvimento em tarefas de aprendizagem, outros, apontando a relevância da sala de aula como determinante do envolvimento e interesse dos alunos com os conteúdos escolares. Destacam-se também, os estudos sobre quais tipos de metas os alunos perseguem, como estas influem em seu comportamento e em que contexto a consecução de algumas são mais viáveis do que outras, bem como estudos sobre o estilo motivacional do professor, que pode exercer influência no desempenho, nas emoções e na orientação motivacional dos alunos.

Conforme exposto, embora sob enfoques diferentes, os estudos apresentados neste capítulo ressaltam a importância da motivação para a qualidade da aprendizagem e do desempenho do aluno. Além disso, consideram relevante a figura do professor, que pode exercer um papel essencial na organização de um clima de sala de aula favorável ou não ao desenvolvimento das orientações motivacionais.

Diante desse contexto, o presente estudo buscará refletir sobre as relações entre o aspecto motivacional do aluno e o seu desempenho escolar. Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de encontrar as causas, que hoje sabemos serem várias, para este fenômeno. O baixo desempenho escolar pode ocorrer devido a situações e/ ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e/ ou por condições internas ao mesmo. Em relação as situações externas mais comuns, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, ocasionando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que abarcam desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor. Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento e é por este enfoque que seguiremos, sem, contudo buscar as causas para o estado atual do aspecto motivacional do aluno.

Na seqüência, para fundamentação teórica do estudo, será apresentado no Capítulo 2, o desempenho acadêmico na literatura especializada, o fracasso escolar segundo diferentes

abordagens teóricas, uma breve colocação acerca da progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo e uma descrição sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

CAPÍTULO II

O DESEMPENHO ACADÊMICO NA LITERATURA ESPECIALIZADA

O desempenho escolar insatisfatório tem sido uma preocupação e um dos grandes desafios para estudiosos e pesquisadores, em especial nos últimos dez anos. As pesquisas procuram investigar e discutir as razões que contribuem para o sucesso ou fracasso do aluno na escola, bem como compreender o desempenho insatisfatório e as dificuldades apresentadas pelos alunos. Encontramos em publicações especializadas, a questão do desempenho escolar insatisfatório sendo amplamente analisada e discutida por diferentes enfoques.

Patto (1996) demonstra que a problemática do fracasso escolar não é contemporânea, pois em sua revisão crítica da literatura especializada - desde os anos 30 até os anos 90 - encontrou elevados índices de evasão e reprovação nos primeiros anos da escola pública, sem, no entanto, constatar melhoria dos serviços por ela prestados à população. Ainda de acordo com Patto, o processo social de produção do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola e é o resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Para a autora, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico criam condições institucionais para a adesão dos educadores a uma prática motivada, acima de tudo, por interesses particulares e a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Segundo Cordié (1996), o fracasso escolar é uma patologia recente, que só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos, em consequência de uma mudança radical da sociedade. A autora revisa os fatores implicados no fracasso escolar – aspecto sociocultural, conflitos familiares, sistemas pedagógicos, deficiência intelectual – e constata que nenhuma dessas causas, por si mesma, é suficiente para explicar o fracasso. Ela também estuda atentamente várias crianças e mais do que explicar o fracasso escolar, detalha como funciona a inibição que o desencadeia. Para Cordié (1996), a criança que se encontra em situação de fracasso escolar, é aquela que não “acompanha”, uma vez que na escola, se faz necessário acompanhar o currículo que aponta em que ordem e em quanto tempo, o que é preciso aprender, bem como

acompanhar a turma, não se distanciando dos demais alunos. Ainda, de acordo com a autora, o fracasso escolar afeta a criança em sua totalidade, atingindo o seu ser íntimo e o seu ser social. Assim, a criança sofre por não estar à altura de suas aspirações, ao mesmo tempo em que sofre com a depreciação e com o desprezo encontrado no olhar dos outros.

Ao compartilhar da posição de Cordié, Bossa (2002) afirma que do ponto de vista social, embora muito se tenha estudado e discutido os problemas da educação brasileira, o fracasso escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente. Segundo a autora, o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo a que se propôs, ou seja, que desse acesso à cidadania. A escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir, na contemporaneidade, a marginalização e o insucesso de milhares de jovens.

Por sua vez, Collares (1989) afirma que o fracasso escolar é um problema social e politicamente produzido. Segundo a autora, é necessário desmistificar as famosas causas externas do fracasso escolar, relativizando e até mesmo invertendo as muitas formas de compreendê-lo, dentre as quais a atual caracterização do fracasso escolar como “problemas de aprendizagem”, que dessa perspectiva seria pensado como “problemas de ensinagem”, que não são produzidos exclusivamente dentro da sala de aula.

De acordo com Fini (1996), pesquisas têm demonstrado que ao se culpar o aluno pelo seu insucesso escolar pode-se cometer um erro e uma injustiça. Há que se considerar e analisar cada situação de modo mais crítico e abrangente, examinando-se a situação da escola, as responsabilidades dos professores e a dimensão política e filosófica da educação. Além disso, segundo Ryan (1976), responsabilizar o aluno pelo fracasso é prejudicial, uma vez que afeta sua auto-estima e seu autoconceito, como também contribui para que a situação se mantenha.

Para Corrêa (2001), pesquisas sobre as representações que os professores têm do fracasso escolar denunciam que a explicação para o mesmo permanece sendo atribuída principalmente ao aluno e a fatores externos à escola. Segundo a autora, não passa pelas considerações desses educadores a possibilidade de questionar o sistema educacional, ou seja, o modo de organização e funcionamento da escola, suas concepções e métodos de avaliação, seu currículo, a relação professor-aluno, bem como o nível de aprendizagem real dos mesmos.

Para Silva (1980), as palavras fracasso e sucesso escolar são tradicionalmente utilizados, na literatura educacional, para se referir ao resultado positivo ou negativo obtido pelos alunos, no que se refere à avaliação de seu desempenho em sua trajetória escolar. O autor, ao buscar o significado desses termos, encontra que *fracasso* refere-se a *desastre, desgraça, ruína, perda, mau êxito, malogro*; enquanto *sucesso* refere-se a *bom êxito, resultado feliz* (Ferreira s.d., pp. 654 e 1344). Portanto, entende-se que é o aluno quem obtém sucesso ou fracassa em sua trajetória escolar.

Assim, segundo diferentes abordagens teóricas, o fracasso escolar tradicionalmente esteve relacionado à causas exteriores à escola e ao aluno, quando na realidade trata-se de uma questão complexa, cujas causas são múltiplas e diversas. Consultando a literatura constata-se que o campo das dificuldades escolares é marcado por concepções que sempre privilegiaram um aspecto do ser humano, desconsiderando a complexidade que a questão impõe. Verifica-se que, em momentos distintos, prevaleceram concepções oriundas da área médica, da psicologia, da psicanálise e da antropologia cultural, todas tendo como traço comum a localização da causa do fracasso escolar no aluno ou na sua família, isto é, em fatores externos à escola. Neste trabalho, o fracasso escolar será considerado em seu sentido mais amplo.

As primeiras explicações sobre as dificuldades de aprendizagem originaram-se na França, por volta de 1930 quando, paralelamente ao momento em que a escolaridade tornou-se obrigatória - com o intuito de atender os filhos das classes trabalhadoras - surgiu o problema dos alunos que não acompanhavam o processo de alfabetização. Por sua vez, no Brasil, cresce o interesse pela análise do fracasso escolar nas décadas de 60 e 70, com o advento da política de universalização do ensino fundamental, sem uma correspondente reestruturação de uma escola elitista e seletiva (Corrêa, 2001), o que fez com que os índices de evasão e repetência aumentassem consideravelmente.

A tentativa de explicação do fracasso escolar oriundas da medicina atribui aos fatores biológicos às causas da problemática. Segundo Baeta (1988), os primeiros trabalhos sobre os distúrbios de aprendizagem escolar centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações, que não fossem causadas por lesão cerebral, às disfunções neurológicas ou a retardos de maturação imputados a um equipamento genético defeituoso. Não são considerados nesta abordagem médica os fatores pedagógicos,

socioculturais e conceituais envolvidos no processo ensino-aprendizagem e nas suas dificuldades.

Posteriormente, por meio dos trabalhos de Binet e Simon, vivemos a era da psicometria. Binet, em 1904, na França criou os primeiros testes de inteligência. A partir daí o fracasso escolar foi associado ao déficit intelectual, ou seja, um baixo QI, de forma que boa aprendizagem e inteligência formavam um binômio muito constante. No Brasil, foi com o movimento da escola nova que os testes se fizeram presentes. Os testes de habilidade mental mediam as diferenças individuais, predizendo o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos. Seus resultados, portanto, localizavam no aluno as razões do seu fracasso.

Porém, Ocampo (1994) afirma que no campo das dificuldades de aprendizagem, o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do teste, mas também o potencial que possui e não pode usar. A capacidade intelectual que uma criança evidencia diante de um teste pode ser apenas uma parte de seu real potencial.

Freud, no final do século XIX, cria a psicanálise, explicando através de sua teoria, as causas das doenças, a sexualidade infantil e o conceito de inconsciente. A psicanálise entra no Brasil em 1914 (Patto, 1996), por intermédio dos médicos, trazendo uma nova visão de saúde mental que repercute na compreensão do fracasso escolar. Assim, a psicanálise tenta explicar por meio dos processos inconscientes, as doenças para as quais a medicina não encontra uma justificativa orgânica.

A partir da contribuição da psicanálise, o aluno que fracassa na escola, é visto como problemático e seu comportamento e desvios são influenciados pelo afeto, que fogem ao seu controle consciente. A escola e os conflitos familiares seriam geradores de neuroses que podem se manifestar por sintomas e inibições na aprendizagem, fazendo com que o fracasso escolar fosse entendido como um sintoma (Corrêa, 2001). Portanto, a teoria psicanalítica, utilizada de forma inadequada reforçou o discurso dos médicos e psicólogos, deslocando o foco dos problemas físicos e intelectuais para os problemas familiares e individuais, isto é, para o campo afetivo. Nessa perspectiva a escola continua isenta de qualquer responsabilidade, como se não pertencesse ao campo de relações do aluno. Hoje, uma outra leitura da psicanálise, descrita por Lajonquière (1996), contribui com um modo novo de ver a prática pedagógica, mostrando que o professor tem que renunciar à pretensão de poder controlar o processo de aprendizagem do aluno.

Como descrito por Corrêa (2001), no que se refere a abordagem sociológica podemos verificar, na década de 1940, às contribuições da antropologia cultural, onde o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do fracasso escolar diminuiu. Ao explicar as desigualdades sociais, a psicologia diferencial, substitui o conceito de raça pelo de cultura. Decorre daí a Teoria da Carência Cultural, cujo pressuposto básico é o de que o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou privação cultural decorrentes das suas precárias condições de vida. Supõe-se que o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola. Com esta teoria reforçou-se a idéia do fracasso como tendo suas causas apenas no aluno pobre e nas suas condições de vida. Dentro deste contexto, o papel da escola torna-se o de remediar essa carência, através de uma educação compensatória para os alunos das classes populares. As diferenças entre professor e aluno também foram colocadas como explicação para o não aprender destes alunos.

Nas décadas de 1940 e 1950, prevalecia a idéia de que os indivíduos eram portadores de dons ou aptidões inatas, assim, o maior ou menor sucesso na escola e na vida, era determinado pela inteligência. Nesta época, a psicologia diferencial explicava as diferenças pela raça e pelo sexo e a psicometria alcançou forte prestígio. Com o movimento social das minorias na década de 1960, o foco de explicação para o fracasso escolar, desloca-se para os aspectos culturais, culminando com o aparecimento das teorias da *privação* ou *carência* – carência cultural, alimentar, afetiva. Esta explicação é refinada pelo termo *déficit cultural*, *déficit de linguagem*, e posteriormente pelas expressões *disfunção cerebral mínima*, *dislexia*, *disgrafia*, *discalculia*, *dislalia*, *disortografia* (Collares e Moysés 1992).

Já nas décadas de 1970 e 1980, este entendimento produziu a chamada educação compensatória, com a pretensão de compensar as faltas que o aluno carregava. Dentro deste cenário são criadas as classes especiais ou de reforço. Na década de 1980, surge uma nova compreensão do fracasso escolar a partir da incorporação da teoria reprodutivista. Nesta abordagem, a criança que antes era considerada não-dotada ou portadora de carência, coincide agora, com a criança das classes populares, expressando, portanto que a causa do fracasso escolar tem relação com as classes sociais. O discurso propaga então que, as crianças das classes populares possuem saberes diferentes, mas não inferiores.

Portanto, até a década de 80 todas as teorias que surgiram para tentar explicar o fracasso escolar ainda não apontam nenhum aspecto que o relacione ao contexto escolar. Na atualidade, diferentes perspectivas vêm sendo construídas, buscando apoio em novos referenciais para tentar compreender este fenômeno, que insistentemente permanece o mesmo.

Medeiros (1979), em seu trabalho acerca da análise do sucesso e do fracasso escolar, propõe e analisa uma série de fatores que têm probabilidade de incidir sobre as experiências de fracasso. A autora tendo como referência o relatório de Coleman e outros - relatório este que contém uma série de dados referentes ao desempenho acadêmico do aluno em diferentes níveis de ensino - focaliza em seu estudo o contexto ambiental, o contexto psicológico e o contexto metodológico. Segundo a autora, o contexto ambiental é caracterizado pelos fatores referentes ao nível sócio-econômico e suas relações com a ocupação dos pais, número de filhos, diferenças quanto a idade, sexo, escolaridade dos pais e repetência. No contexto psicológico, apresentam-se os fatores relacionados com a organização familiar, como ordem de nascimento dos filhos e nível de expectativa, bem como as relações desses fatores com respostas como ansiedade, agressão, auto-estima, isolamento, desatenção e não concentração. E por fim, no contexto metodológico, focaliza-se o problema do que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o professor e com o processo de avaliação. Assim, para Medeiros, estes três contextos se inter-relacionam na conexão tanto com o sucesso como com o fracasso escolar.

Um estudo feito em 1981 por Gouveia, inaugura também uma mudança de enfoque na análise do fracasso escolar, buscando suas causas a partir da análise dos mecanismos intra-escolares que acentuam a seletividade social da escola, investigando aspectos estruturais, funcionais e a dinâmica interna da instituição escolar. Dentre os fatores intra-escolares pode-se apontar a precariedade das condições materiais, administrativas e pedagógicas das escolas públicas de ensino fundamental, a formação e as condições de trabalho do professor, os materiais pedagógicos empregados e suas precárias condições de funcionamento e instabilidades burocráticas, legais e institucionais (Sawaya, 2002).

Encontramos em Leite (1988) uma análise crítica da questão do fracasso escolar no ensino de primeiro grau, abrangendo a caracterização do problema, suas relações com a política educacional brasileira, as explicações tradicionais e as verdadeiras causas, envolvendo fatores extra e intra-escolares. Segundo este autor, no grupo dos fatores extra-escolares encontramos os

fatores relacionados com a realidade sócio-econômica a que está submetida a maioria da população brasileira, caracterizada pela pobreza e suas conseqüências. Os estudos têm demonstrado grande preocupação com a educação e ocupação dos pais, a renda familiar, o estado nutricional da criança e a experiência pré-escolar, o nível sócio-econômico-cultural baixo, a quantidade de livros didáticos disponíveis no ambiente da criança e a utilização do trabalho de crianças a partir dos oito anos, pois estas questões podem gerar ou manter o fracasso escolar. De acordo com Rosenberg (1981), um número elevado de crianças acima de 10 anos que freqüentam a escola pública na grande São Paulo, exercem algum tipo de trabalho produtivo, dificultando assim, sua permanência na escola por oito anos.

Concomitantemente às variáveis extra-escolares, encontramos os fatores intra-escolares (Leite, 1988), que integram o sistema escolar e podem assim, receber uma ação mais direta dos educadores. O primeiro fator intra-escolar refere-se a distância cultural entre a escola pública e sua população através da inadequação do material didático, conteúdos e linguagem, como também a discriminação e marginalização de crianças provenientes de classes socialmente marginalizadas (Andrade, 1990 e Yaegashi, 1997). Estas características chocam-se com a maneira pela qual as condições de ensino são planejadas, pois esperam-se crianças com comportamentos e ritmos homogêneos, que podem dominar o programa no prazo previsto. Oliveira (1996) enfatiza a inadequação dos currículos, dos programas, dos métodos de ensino e o relacionamento professor-aluno como sendo os fatores intra-escolares mais relevantes para o fracasso escolar.

Para Leite (1988), o segundo fator está relacionado a ineficácia da formação do professor, cuja formação prática é irrelevante em relação à realidade que ele encontrará nas escolas públicas. De acordo com Rosenberg (1981), a grande rotatividade de professores aponta significativa correlação com o fracasso escolar, além disso, um maior índice de rotatividade ocorre justamente nas escolas mais carentes, contribuindo para piorar ainda mais a situação (Gatti; Patto; Costa; Kopit; Almeida, 1981). As pesquisas demonstram uma correlação entre a motivação do professor e o rendimento dos alunos (Lopes e Sá, 1993; Williams e Deci, 1996), a expectativa do professor com relação ao aluno (Rosenthal e Jacobson, 1968; Neves, 2002; Schiavoni e Martinelli, 2005) e a experiência do professor e efetividade do seu trabalho e outros. Apesar de todos estes fatores, relacionados ao profissional, não se pode concluir que ele seja o culpado pelo fracasso escolar.

Um outro fator intra-escolar diz respeito a programas de ensino e práticas escolares. Com relação aos programas de ensino, observa-se nos estudos realizados que as cartilhas e livros didáticos utilizados apresentam problemas relacionados com a seqüência dos conteúdos, atividades propostas, linguagem utilizada, valores subjacentes e outros, não havendo uma preocupação crítica com a adequação dos conteúdos às condições de vida da população atendida. Para Brandão (1980), o fracasso escolar se justifica muito mais pelo fato do conteúdo e práticas escolares estarem voltados a uma realidade distante do aluno, do que pelos métodos utilizados.

Com relação às práticas escolares, percebe-se alta freqüência na utilização de ameaças, castigos, punições e recompensas, o que pode inibir as manifestações espontâneas do aluno. Andrade (1990) destaca a falta de critérios na utilização do tempo de aula, apontando que grande parte deste tempo destina-se a atividades de controle e organização do grupo e pouco tempo é utilizado para o ensino propriamente dito. Percebe-se também o contraste entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor I (até a quarta série) e pelo professor III (quinta série em diante), além da grande discrepância entre a natureza dos conteúdos desenvolvidos nos dois segmentos citados. Para encerrar, temos a burocracia pedagógica como mais um fator intra-escolar relacionado com o fracasso escolar, gerando nos indivíduos um sentimento de impotência e uma sensação de que nada pode ser feito para mudar as coisas e contribuindo para que a função educacional do professor se mantenha como uma ação individualista.

Além dos problemas já evidenciados no interior da escola, Medeiros (1997) em seus estudos sobre a disciplina escolar, aponta que para os professores os problemas da indisciplina são considerados como um dos principais responsáveis pelo fracasso das aprendizagens escolares. Estes problemas de indisciplina são, por um lado, o produto da inadequação do método de ensino empregado e, de outro, de uma possível imaturidade psicológica da criança, imaturidade esta que tem como responsáveis, ora o meio social e/ou familiar no qual a criança está inserida, ora a existência de um problema biológico.

Por outro lado, Nunes (1996), em seus estudos, traça um perfil do fracasso escolar no ensino fundamental, ao diagnosticar fatores intervenientes como construções inacabadas e mal conservadas, equipamentos escolares mínimos em precário estado, baixos salários docentes, localização geográfica desigual de docentes, formação e atualização continuada inexistente ou inadequada e funcionamento escolar em regime de vários turnos.

Dentre as inúmeras variáveis que tem sido investigadas na tentativa de compreender as causas do fracasso escolar, Silva (1980) aponta que as pesquisas realizadas no campo educacional têm evidenciado que o rendimento escolar não depende unicamente da estimulação cognitiva, uma vez que ele é considerado como produto de uma combinação de fatores, entre os quais a motivação é um dos mais importantes. Estudos sugerem que a explicitação de tais fatores pode facilitar o desenvolvimento de programas escolares adequados às orientações motivacionais das crianças.

Nos últimos anos, estudos teóricos e empíricos realizados no campo da Psicologia Social insinuaram que a motivação depende das expectativas de sucesso e de fracasso que uma pessoa desenvolve, ou seja, da percepção que esta tem de que pode controlar os resultados positivos ou negativos de suas ações. Segundo Silva (1980), esta percepção é designada na literatura pelo termo percepção de controle, e este constructo está ancorado na crença de que o trabalho, o esforço, o empenho e a motivação individual é a mola propulsora do sucesso. Em contrapartida, as pessoas mal sucedidas apresentam orientações externas de controle, como sorte, destino, discriminação social e outros. Entretanto, a crença de que é desejável mudar a orientação das pessoas para a direção de internalidade, é uma posição questionável, primeiro porque ao escolher a alternativa interna, o indivíduo se auto-responsabiliza pelo seu sucesso ou fracasso escolar e segundo, porque se a causa for externa em algumas situações, significa a única forma de provocar mudanças no sistema.

Por sua vez, Krouse e Krouse (1981) propuseram um modelo complexo para tentar entender o baixo desempenho acadêmico. Segundo os autores, o desempenho escolar insatisfatório é caracterizado pela obtenção consistente, em vários anos seguidos, de resultados acadêmicos abaixo do esperado em relação aos testes de inteligência. Com base na literatura da área, os autores apontam quatro diferentes teorias para explicar o baixo desempenho acadêmico: déficits em habilidades escolares, como leitura e matemática, distúrbios de personalidade, déficits em autocontrole e interferência da ansiedade. Todavia, cada teoria em particular, não conseguiu sozinha, explicar o baixo desempenho e de forma similar, intervenções específicas em cada uma dessas áreas, não apresentaram melhoras no desempenho escolar. Dessa forma, os autores concebem que o baixo desempenho escolar pode ser explicado por meio de uma complexa interação entre a fraqueza em habilidades acadêmicas, a deficiência em habilidades de

autocontrole e a interferência de fatores afetivos, como problemas de personalidade e ansiedade.

Uma revisão realizada também por Bzuneck (2001), mostra que nos últimos vinte anos, professores e educadores têm manifestado preocupações quanto as relações entre a baixa motivação pelos estudos e o rendimento escolar insatisfatório. Ao longo de todos esses anos, trabalhos que focalizam a motivação, a atenção e o interesse têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Ainda segundo o autor, uma complexa e ampla gama de fatores pode afetar o sucesso do aluno no processo de ensino aprendizagem. Dentre tais fatores, merecem destaque os aspectos psicológicos e os estados afetivos e motivacionais, reconhecidos como fatores relevantes que influenciam o sucesso e o fracasso escolar, de modo especial de alunos que, embora tenham capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam um baixo rendimento escolar.

2.1 - A PROGRESSÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

No Brasil, o governo federal, preocupado com os altos índices de reprovação, implantou a partir da década de 1980, o Regime de Progressão Continuada, adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública no ano de 1998 e incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo). De acordo com Fregoneze (2000), essa iniciativa do governo propõe efetuar o trabalho escolar independente das notas, ou seja, desaparecem os boletins e notas bimestrais, permanecendo no interior da sala de aula, apenas a avaliação formativa com os pareceres descritivos no final de cada bimestre, sem notas ou conceitos. Perdem sentido as expressões habituais de aprovação e reprovação e entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global. Conforme a LDB 9394/96 e o regime de progressão continuada, o professor deverá avaliar o rendimento escolar do aluno periodicamente e o aluno deverá concluir, em no máximo 10 anos, o ensino fundamental. O aluno poderá repetir apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª série), e por faltas em qualquer série.

De acordo com Sousa (2001), o sistema de progressão continuada envolve uma adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando-os pela idade e avaliando

o rendimento de cada um de acordo com suas capacidades. Por sua vez, Borges (2001), ressalta que nesta nova forma de organizar o ensino deve ser praticada a pedagogia do sucesso e não mais a pedagogia da reprovação, concebendo no ato educativo encontros de sujeitos e ritmos diferentes.

Além disso, Sousa (2001) aponta alguns recursos como sendo necessários para que este sistema seja implantado com êxito, como ponderar questões referentes ao aluno, ao professor e à estrutura escolar. No que se refere aos alunos, seria imprescindível a aplicação de diferentes meios para examinar suas aprendizagens, programas diferenciados segundo os grupos de alunos e uma avaliação contínua dos alunos pelo professor. Com relação aos professores, seria necessário a busca de condições para a criação de instrumentos de avaliação do desenvolvimento e do desempenho dos alunos. E caberia à escola, permitir a formação de diversos agrupamentos de alunos, de acordo com os diferentes níveis de aproveitamento dos mesmos.

No entanto, segundo Corrêa (2001), apesar dessas mudanças os dados estatísticos obtidos de várias fontes, revelam que, embora em todos os níveis de ensino o número de vagas e as taxas de promoção venham aumentando, os alunos não estão aprendendo conforme o esperado.

No Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação do Estado seguindo as orientações da Lei Federal desencadeou na rede de ensino no ano de 1997, uma série de mudanças visando a melhoria da qualidade de ensino. Dentre as mudanças, temos o trabalho em ciclos, a flexibilidade do currículo, a proposta de trabalho em sala ambiente e um sistema especial de avaliação. Instituiu-se nas escolas paulistas um sistema de ciclos e progressão continuada com o objetivo de propiciar a inclusão escolar e social do aluno e reduzir os índices de repetência e evasão nas escolas. Conforme a Coordenadoria de Ensino do Estado de São Paulo (CENP/SP), com a progressão continuada, os alunos não seriam mais reprovados ao final das diferentes séries e seriam atendidos na escola, em caso de necessidade, em programas especiais de recuperação continuada e paralela. Além disso, a proposta da Secretaria Estadual da Educação/SP pressupunha que o progresso do aluno deveria de alguma forma, ser acompanhado pela escola, ao longo do processo escolar, por meio de uma avaliação continuada e cumulativa. A implantação do regime de progressão continuada nas escolas públicas do Estado de São Paulo objetivou também instaurar um sistema de avaliação que favorecesse a promoção do aluno, investindo-se

em aulas de reforço e acompanhamento das dificuldades, com o intuito de se evitar a evasão escolar.

A implantação desse sistema tem gerado muitas discussões e muitos professores o criticam, estimando que este ocorre sem a garantia de que o aluno adquira o mínimo de conceitos necessários para cursar a série seguinte. Como argumenta Nascimento (1999), a avaliação classificatória e seletiva, que não deixou de ser utilizada, é um sistema que precisa ser mudado, pois a seletividade, por meio da aprovação ou da reprovação não garante a qualidade do ensino. No contexto de progressão continuada, torna-se necessário redefinir os critérios de avaliação, uma vez que ela pode permitir reflexões que efetivamente definam o papel da educação na sociedade atual, bem como consentir uma análise mais profunda dos avanços e retrocessos deste processo. Para Sousa (2001), a avaliação, no sistema de avanços por ciclos deve atender a diferentes funções no processo de escolarização, ser entendida como uma ação continuada e vivenciada em seu sentido essencial para promover o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é, dentre as demais práticas escolares, a que mais sofreu modificações com a implantação da progressão continuada e em decorrência, a que mais tem suscitado questionamentos por parte dos professores, dos pais e até mesmo dos alunos.

2.2 - O SARESP

Uma das formas utilizadas para tentar corrigir as possíveis distorções e falhas no ensino tem sido feita por meio de uma avaliação sistemática realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com a intenção de colher informações para corrigir essas possíveis distorções no sistema de ensino. Com esse objetivo, o SARESP tem avaliado anualmente o rendimento escolar de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das diferentes esferas da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos. Esse conjunto de informações subsidia professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos.

Desde sua criação, em meados da década de 90, o SARESP vem avaliando, sistematicamente, o sistema de ensino paulista de modo a obter dados e/ou informações que revelem os pontos fortes e os pontos fracos do sistema, identificando, com isso, o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e os fatores que interferem nos seus desempenhos. O principal propósito do SARESP é obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica, visando corrigir possíveis distorções detectadas no sistema de ensino e melhorar a sua qualidade.

A preocupação central do SARESP é disponibilizar às escolas, às equipes pedagógicas e aos órgãos centrais da SEE, assim como à sociedade em geral, informações consistentes sobre a qualidade do ensino oferecido. Com isso, possibilita aos responsáveis pelas políticas educacionais, bem como aos professores, o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de procedimentos e estratégias pedagógicas capazes de contribuir efetivamente para a melhoria do processo de ensinar e aprender. O SARESP constitui, dessa forma, uma espécie de "bússola" para a reorientação do trabalho das escolas participantes. Mais ainda, ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, pretende contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa não-punitiva e fomentadora de mudanças qualitativas na educação do Estado de São Paulo.

O sistema avalia as habilidades cognitivas de Leitura e Escrita desenvolvidas pelos alunos ao longo de cada série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A seleção e definição dessas habilidades está fundamentada nas Propostas Curriculares da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - SEE/CENP e nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

O SARESP utiliza basicamente dois instrumentos de avaliação para atingir os seus objetivos. O primeiro consiste na aplicação de provas para medir o desempenho dos alunos em leitura e escrita, constituída cada uma por 30 questões objetivas, tanto no Ensino Fundamental (3ª a 8ª séries), quanto no Ensino Médio. Essas provas apresentam também um tema para redação do tipo narrativo-descritivo para o Ensino Fundamental. No Ensino Médio o tema é dissertativo-argumentativo. Já para a 1ª e 2ª séries, as provas são constituídas de questões predominantemente abertas. Portanto, para cada série e período, são construídos instrumentos diferentes, mas com questões equivalentes.

O segundo instrumento é o questionário do aluno, por meio do qual são coletadas informações sobre suas características pessoais, o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, sua trajetória escolar, suas percepções acerca dos professores, da gestão da escola e, também, sua participação nos projetos da SEE, para verificar as possíveis interferências desses fatores na aprendizagem. Para as redes municipal e particular, as informações coletadas por meio do questionário permitem traçar os perfis dos alunos nos diferentes níveis de escolaridade.

A participação no SARESP é compulsória para todas as escolas estaduais administradas pela SEE. A participação das demais redes de ensino (municipal e particular) se viabiliza por meio da adesão. Cumpre destacar que, em 2004 e 2005, a avaliação contou ainda com a participação das Secretarias e Conselhos Municipais de Educação, além de representantes da rede particular de ensino.

A responsabilidade pela aplicação do SARESP é da SEE, por meio de suas Coordenadorias (CENP, COGSP e CEI), da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, das Diretorias de Ensino, das escolas, dos professores aplicadores e dos diretores. As redes municipal e particular recebem todas as informações sobre a aplicação e correção das provas nos treinamentos organizados pelas Diretorias de Ensino, juntamente com as escolas da rede estadual. Por meio de manuais padronizados, são fornecidas orientações a respeito dos procedimentos adotados em cada etapa do SARESP. A aplicação das provas ocorre sempre no final do mês de novembro, no mesmo horário de início das aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. A duração máxima da prova é de 3 horas, com permanência mínima de 1 hora e 30 minutos. Os aplicadores das provas são os professores da própria escola, mas não da sala em que ministram aula e, para tanto, deve haver um aplicador para cada turma.

Há provas em braile e/ou ampliadas para os alunos portadores de deficiência visual. Quanto aos demais portadores de necessidades especiais a escola deve proceder da maneira como atua no dia-a-dia. Com referência à 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, as questões abertas são corrigidas e transcritas pelos professores, seguindo as orientações do Roteiro de Correção das Provas. Da 3ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a correção da prova objetiva se dá por meio de processamento eletrônico e é efetuada pela empresa contratada por licitação. A correção das redações é feita pelos professores capacitados para esta etapa avaliativa.

A divulgação dos resultados para as redes municipal e particular é feita da seguinte forma:

a) Quadro diagnóstico das habilidades avaliadas por turma e aluno - apresenta os resultados de cada aluno, por prova (objetiva e redação), e é encaminhado no final de janeiro do ano posterior à aplicação das provas, b) Informe personalizado de resultados da avaliação por escola - com dados de abrangência, estatísticas básicas por prova, série e período, bem como os resultados por habilidade, série e período e dados da rede de ensino à qual pertence e c) Informe personalizado de resultados da avaliação por rede - com dados de abrangência, estatísticas básicas por prova, série e período e os resultados por habilidade, também por série e período, do conjunto das escolas do município, das redes municipal ou particular. Esses informes, tanto por escola quanto por rede, são encaminhados no final de fevereiro.

Além desses documentos, são divulgados os gabaritos das provas de todas as séries e todos os períodos, juntamente com as tabelas de especificação das habilidades avaliadas, no site da SEE www.educacao.sp.gov.br. É divulgado também, por rede de ensino, o relatório quantitativo do perfil dos alunos. A devolução de resultados a cada estabelecimento de ensino ocorre em caráter confidencial e tem cunho formativo, já que o SARESP adota um enfoque centrado no uso da informação como instrumento de aprendizagem profissional para os gestores e educadores. Os resultados globais do SARESP, por sua vez, são divulgados pela imprensa, para que a população possa conhecer os resultados da avaliação do ensino oferecido.

O SARESP é o único instrumento oficial de avaliação do desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio disponível no Estado de São Paulo e se constitui como um importante instrumento de monitoramento do ensino. Tem por objetivo subsidiar a tomada de decisão e o estabelecimento de políticas públicas no campo da educação no Estado de São Paulo e reorientar também o trabalho pedagógico em termos de demandas de capacitação e de elaboração de planos e estratégias de ações, com vistas a melhorar as práticas pedagógicas em cada unidade escolar.

Dessa forma, por ser o SARESP um instrumento oficial de avaliação optou-se, neste trabalho, por utilizá-lo como forma de avaliação do desempenho dos alunos e por aplicar a prova referente à leitura somente nas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

Uma apresentação das pesquisas nacionais e internacionais que nos últimos anos têm se ocupado com questões referentes à motivação no contexto da sala de aula e às diversas causas para o fracasso escolar será feita no capítulo 3.

CAPÍTULO III

PESQUISAS RELATIVAS À MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E AO DESEMPENHO ACADÊMICO

Nas duas últimas décadas é possível constatar na literatura internacional, um considerável aumento de pesquisas sobre a motivação, em particular, no que se refere ao contexto da sala de aula. Já, em relação ao desempenho acadêmico insatisfatório, ou mais especificamente, no que se refere ao fracasso escolar inúmeras pesquisas nacionais e internacionais vêm abordando suas múltiplas e diversas causas. Neste estudo considerou-se as variáveis, motivação e desempenho acadêmico, em relação aos alunos do ensino fundamental e médio. A revisão da literatura nacional e internacional foi realizada através das bases de dados Lilacs, Eric e PsycInfo, no período compreendido entre os anos de 1980 a 2005.

Para fins desse estudo, as pesquisas foram enquadradas em três momentos. O primeiro inclui os estudos sobre a motivação no contexto escolar, alguns ressaltando a importância de se avaliar se a motivação da criança em sala de aula é determinada por interesses intrínsecos ou por interesses extrínsecos e outros objetivando analisar as relações entre as orientações motivacionais, desempenho, ansiedade, percepção dos professores, crenças sobre inteligência, esforço e sorte. O segundo aborda os fatores relacionados ao desempenho escolar insatisfatório, tentando explicitar as razões que contribuem para o sucesso ou fracasso do aluno na escola, os fatores que constituem obstáculos para a melhoria do ensino público e o impacto causado pela implantação do sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo. Finalmente o terceiro momento busca identificar a relação entre as variáveis motivação e desempenho acadêmico, o uso de estratégias de aprendizagem bem como as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar de alunos do ensino fundamental.

Motivação no contexto escolar

Entre as pesquisas internacionais que têm demonstrado a importância de se avaliar se a motivação do aluno é determinada por interesses intrínsecos ou extrínsecos, destacam-se as

realizadas por Harter (1981), Deci e Sheinman (1981), Dalenberg; Bierman e Furman (1984), Wigfield e Guthrie (1997), Deci; Koestner e Ryan (1999).

Harter (1981) selecionou 3000 alunos do ensino fundamental para participar das várias fases da construção de um instrumento para avaliar a motivação intrínseca e extrínseca em crianças. Buscou verificar se a motivação da criança em sala de aula é determinada por interesses intrínsecos como a curiosidade e o desafio, ou por interesses extrínsecos como as notas e aprovação dos professores. Neste instrumento, Harter definiu cinco dimensões para caracterizar a orientação motivacional intrínseca e a orientação motivacional extrínseca: a) Há uma preferência maior por assuntos desafiadores ou por assuntos fáceis; b) O motivo para a aprendizagem é a curiosidade ou o desejo em agradar o professor; c) Há uma preferência por trabalhar de forma independente ou depender de ajuda externa; d) O interesse para estudar é para a própria satisfação ou para agradar o professor e obter notas altas; e e) Utiliza critério interno para determinar o sucesso/fracasso ou usa critério externo como notas e retorno do professor.

Os resultados indicaram que as crianças podem apresentar orientação motivacional intrínseca em um determinado agrupamento e, em outro, apresentar orientação motivacional extrínseca. No primeiro agrupamento, caracterizado pela preferência por desafio versus preferência por trabalho fácil, interesse e curiosidade contra aprovação do professor e domínio independente versus dependência do professor, as crianças mais novas são, predominantemente, intrínsecas e relativamente extrínsecas no segundo grupo, que é composto por julgamento independente versus dependência do julgamento do professor e critério interno contra critério externo para julgamento de sucesso/fracasso. As crianças mais velhas apresentaram dados opostos, sendo extrinsecamente motivadas no primeiro agrupamento e intrinsecamente motivadas no segundo agrupamento.

Enquanto Harter (1981) analisou as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas através de cinco critérios bastante abrangentes, Deci e Sheinman (1981) centraram sua análise em um aspecto apenas, ou seja, as características dos professores relacionadas à motivação intrínseca dos alunos. Investigaram 610 crianças de 4ª, 5ª e 6ª séries e seus professores. Os dados revelaram que os alunos cujos professores apresentavam características controladoras e ofereciam recompensas como forma de exercerem esse controle, eram menos motivados intrinsecamente e mostravam auto-estima mais baixa, quando comparados com alunos de professores que

apresentavam uma orientação para a autonomia e utilizavam informações que permitissem ao aluno tomar consciência dos aspectos positivos de suas realizações, bem como dos aspectos que necessitavam ser melhorados. Os resultados também revelaram que os professores orientados para a autonomia eram vistos por seus alunos como facilitadores da aprendizagem, da responsabilidade e do controle interno.

Já Wigfield e Guthrie (1997) objetivando verificar a motivação dos alunos em leitura desenvolveram uma pesquisa com 105 alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Os dados indicaram que a quantidade e a amplitude de leitura destes alunos é mais fortemente influenciada pela motivação intrínseca do que pela motivação extrínseca. Os resultados desta pesquisa também revelaram que as meninas são mais motivadas à leitura, quando comparadas aos meninos, e que as crianças mais novas apresentam-se mais motivadas que as crianças mais velhas, apontando assim, para um declínio na motivação do aluno conforme o avanço na escolaridade. Harter (1981) também verificou em seus estudos que as orientações motivacionais das crianças se apresentam menos intrínsecas com o passar dos anos.

Outras pesquisas investigaram que efeitos as recompensas podem exercer sobre a orientação motivacional intrínseca. Dalenberg, Bierman e Furman (1984) realizaram um estudo para verificar a motivação intrínseca na presença e na ausência de recompensas extrínsecas, com crianças do jardim da infância e de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental. Foi solicitado às crianças que julgassem, de forma hipotética, oito histórias. Entre as histórias, as quatro primeiras estavam relacionadas com a inclusão de recompensas e as outras quatro histórias apresentavam uma taxa mais clara de motivação intrínseca, não incluindo recompensas extrínsecas. Foram comparadas as duas formas de interrogatório acerca da motivação. Verificou-se que os efeitos das recompensas não influenciavam nas respostas das crianças mais jovens quando eram utilizadas as histórias relacionadas com a inclusão de recompensas e conseqüentemente, a motivação intrínseca das crianças não era influenciada. Em contrapartida, tanto as crianças mais jovens como as crianças mais velhas apresentaram preferência pela presença de recompensas quando as perguntas foram ajustadas para a motivação intrínseca. Comprovou-se, portanto, o efeito poderoso das recompensas nas orientações motivacionais. Para os autores desta pesquisa, as recompensas não influenciaram nas respostas das crianças na primeira análise, provavelmente pelo fato de que as crianças mais jovens podem ter interpretado as perguntas de forma equivocada.

Deci, Koestner e Ryan (1999) também realizaram uma meta-análise acerca dos efeitos de recompensas no que se refere a motivação intrínseca. Foram considerados os tipos de recompensas e de contingências, destacando-se recompensas verbais (feedback positivo) e recompensas tangíveis. Os dados apontaram que as recompensas verbais tendem a aumentar a motivação intrínseca nas crianças mais jovens mais do que nas crianças mais velhas, porém podem causar efeito negativo se funcionarem mais como controle do que no sentido de informação. No que se refere às recompensas tangíveis, estas apresentam efeitos negativos sobre a motivação intrínseca em crianças mais jovens quando comparadas com as mais velhas.

Outros autores como Gottfried (1985; 1990), Thorkildsen (1994), Nicholls e outros (1995), Givvin; Stipek; Salmon e Mc Gyvers (2001), McWhaw e Abrami (2001), Martini (1999), Neves (2002) e Guimarães (2003), direcionaram suas pesquisas com a finalidade de avaliar as relações entre as orientações motivacionais e o desempenho, a ansiedade, a percepção dos professores e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte.

Gottfried (1985) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar as relações entre motivação intrínseca, desempenho, ansiedade, percepção de competência acadêmica e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca de seus alunos. Participaram da pesquisa 666 alunos americanos de 4ª a 8ª série do ensino fundamental. Os dados revelaram que os alunos com taxa de motivação intrínseca elevada, apresentaram um desempenho escolar alto, uma percepção de competência mais favorável, baixa motivação extrínseca e baixa ansiedade acadêmica. Os alunos foram classificados por seus professores como possuindo uma motivação intrínseca bem elevada.

Em uma pesquisa posterior, Gottfried (1990) investigou a motivação intrínseca em crianças de 7, 8 e 9 anos em conteúdos escolares diferentes, vinculando inteligência, desempenho, percepção de competência, ansiedade e estabilidade. Foram realizadas comparações entre as orientações motivacionais dos alunos e a classificação feita pelos professores acerca das mesmas. Os resultados apontaram que a motivação intrínseca é específica para cada área de conhecimento apresentando assim, consistência com os dados de estudos anteriores do mesmo autor. Verificou-se que a motivação intrínseca dos alunos de 7 e 8 anos se mantém consistente com a motivação das crianças de 9 anos e que na passagem de uma série para outra, ocorrem mudanças no nível de motivação dos alunos.

No que se refere às relações entre as crenças dos alunos sobre motivação e justiça Thorkildsen e colaboradores (1994) investigaram 93 alunos de 2ª a 5ª séries do ensino fundamental, cujo foco das entrevistas foi examinar o quanto cada exercício parecia efetivo e justo para eles. Os resultados revelaram que os alunos pareciam manter diferentes teorias pessoais sobre motivação. Enquanto um grupo destacava a aprendizagem significativa, defendendo estratégias que instigam o desejo de entender, um outro valorizava a aprendizagem como um dever e defendia exercícios que estimulavam o esforço e um terceiro grupo, defendia recompensas extrínsecas para um bom desempenho ou para o esforço. No que se refere a justiça, quase todos os entrevistados consideravam justo encorajar o foco na tarefa, o esforço recompensado foi visto como justo por 85% dos alunos, 50% acreditavam ser justo o desempenho recompensado e somente 30% achavam justo o elogio público.

Nessa mesma direção, Nicholls e outros (1995) com o objetivo de investigar dois tipos de ensino, a indagação colaborativa sobre controvérsias (como porque os dinossauros desapareceram), comparado com apresentações tradicionais de fatos (como dizer nomes e tamanhos de dinossauros), entrevistou 128 alunos afro-americanos, oito meninos e oito meninas aleatoriamente selecionados de cada série (1ª a 8ª séries), em uma escola urbana. Os resultados indicaram que os alunos mais velhos viam a indagação colaborativa como mais justa e mais motivadora quando comparados com os alunos mais jovens. Além disso, os alunos mais velhos concordavam que a escola deveria incentivar a motivação e entendimento e não apenas memória para fatos.

No que se refere às relações entre as orientações motivacionais e a percepção dos professores, Givvin, Stipek, Salmon e Mc Gyvers (2001) ao analisarem o julgamento de professores e de seus alunos acerca da própria motivação, verificaram que a percepção do professor sobre a motivação do aluno caracterizava-se por julgamentos mais globais e estáveis do que a percepção que o próprio aluno fazia de si mesmo. Os dados revelaram que a visão do professor sobre a motivação do aluno, poderia até impedi-lo de perceber possibilidades de intervenção em alunos com dificuldades motivacionais.

Um trabalho nacional realizado por Guimarães (2003) sobre a avaliação do estilo motivacional do professor, buscou levantar as propriedades psicométricas da escala *Problems in Schools (PS)* elaborada em 1981, investigando 582 professores do ensino fundamental e médio,

da rede pública e particular de ensino originários de diversas regiões do Brasil. Os dados obtidos revelaram a validade do instrumento, considerando-o um importante ponto de partida para a construção de uma escala brasileira.

As relações entre a orientação motivacional intrínseca, o interesse do aluno, o uso de estratégias e metas de aprendizagem foram investigados sob diferentes enfoques. Guthrie, Wigfield e VonSecker (2000) analisaram causas do contexto instrutivo sobre a motivação intrínseca com uma variedade de estudos. Compararam alunos que recebiam uma intervenção instrutiva planejada para aumentar a motivação intrínseca, com alunos que recebiam instrução tradicional. Os pesquisadores usaram os programas de conceito-orientação leitura e instrução (CORI), que abrangem leitura e artes de linguagem com ciências e pesquisa. Além disso, focalizaram metas de aprendizagem, orientação para autonomia, interação com a realidade, suporte para competências e colaboração. As análises indicaram que os alunos em diferentes salas de aula do CORI apresentaram um grau elevado de motivação quando comparados com os alunos em salas de aula tradicionais, revelando, portanto, que o contexto de sala de aula pode ser planejado para influenciar uma motivação positiva.

Por sua vez, McWhaw e Abrami (2001), com o propósito de examinar como a motivação, juntamente com o interesse do aluno, afeta o uso de estratégias de aprendizagem, realizaram uma pesquisa com 93 estudantes, de 11 séries. Foram definidos dois grupos de controle, duas variáveis independentes - motivação e interesse, e duas variáveis dependentes - seleção de todas as idéias principais e o uso de outras estratégias cognitivas e metacognitivas. Os resultados obtidos apontaram que, em relação ao interesse e a motivação, os estudantes com alto interesse selecionam mais idéias principais se comparados com os alunos com baixo interesse e que a meta orientação para a aprendizagem pode ser ultrapassada ao se recompensar os alunos. No que se refere ao interesse e a metacognição, os resultados indicaram que os alunos com alto interesse usam mais estratégias metacognitivas do que os alunos com baixo interesse.

No que diz respeito às crenças dos alunos, dois estudos brasileiros inferem conclusões semelhantes, confirmando o predomínio da motivação intrínseca no contexto escolar. O primeiro, realizado por Martini (1999) buscou investigar as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar em Matemática e Língua Portuguesa, as crenças gerais e as orientações motivacionais em 120 alunos de 3ª e 5ª séries do ensino fundamental. Os resultados indicaram

uma tendência dos alunos em atribuir seus sucessos e fracassos a causas internas. Dessa forma, prestar atenção e se esforçar foram as atribuições mais frequentes para o sucesso, e não prestar atenção e falta de esforço, as mais relatadas para o fracasso. Foram reveladas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, com predomínio da intrínseca.

O segundo estudo pertence a Neves (2002), que pesquisou 160 alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental, objetivando investigar as relações entre as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte. Os resultados revelaram que a orientação motivacional intrínseca esteve, significativamente, mais presente nos alunos do que a orientação motivacional extrínseca, sobretudo entre os alunos das séries e idades mais avançadas. A inteligência e o esforço foram considerados pela maioria dos alunos como algo importante para o sucesso escolar. Algumas relações significativas entre as orientações motivacionais e o rendimento escolar também foram constatadas.

Em suma, as pesquisas citadas refletem acerca da importância das variáveis afetivas e cognitivas da motivação e apontam que considerar as descobertas sobre a motivação intrínseca e focalizar a atenção na tarefa do professor, são alternativas viáveis e promissoras para intervenção na motivação do aluno.

Variáveis associadas ao baixo desempenho acadêmico

Serão abordadas agora pesquisas nacionais relativas aos fatores que constituem obstáculos para a melhoria do ensino público no Brasil e as reações causadas pela implantação do sistema de progressão continuada.

Uma pesquisa realizada junto a algumas Escolas-Padrão, na cidade de Campinas - SP, por Utsumi (2000), identificou, dentre outros, alguns fatores que constituíam obstáculos para a melhoria do ensino, como a troca freqüente de professores que exercem cargos na rede pública de ensino, dificultando a continuidade do desenvolvimento de uma proposta pedagógica consistente, bem como a falta de capacitação e atualização dos professores. De acordo com a autora, grande parte dos professores não faz uso da proposta pedagógica e das orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em razão das dificuldades e inseguranças que sentem perante os conteúdos escolares específicos.

No entanto, uma pesquisa realizada por Fusari, Santos, Almeida, Pimenta e Manfredi (2001) revelou uma visão bastante diversa do estudo anterior ao coletar a opinião de professores sobre a implantação da reforma e as inovações introduzidas na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Estes autores investigaram 10.027 participantes e concluíram que, quanto ao sistema de aprovação, os resultados mostraram a insatisfação dos professores em relação a promoção automática. Dentre os participantes, 93,3% dos professores afirmam que a inexistência de reprovação entre as séries tem gerado um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados, 95,5% alegam que tal medida tem gerado problemas de indisciplina, 89,9% indicam existir uma insatisfação dos pais quanto ao aproveitamento escolar dos filhos e 91,9% pontuam que a promoção automática tem permitido que os alunos avancem de uma série a outra sem terem, contudo, se apropriado dos conteúdos fundamentais.

Além disso, segundo os mesmos autores, quando se referem ao interesse dos alunos pelo estudo, os resultados mostraram que os índices dos que avaliam positivamente o professor diminuem, pois apenas 55,85% consideram que o professor consegue o interesse dos alunos e 60,4% aprovam a medida como capaz de inserção dos repetentes nas séries adequadas. Por sua vez, Souza (2001) aponta que a implantação da progressão continuada limita-se meramente a reduzir índices de repetência e evasão, bem como gastos do poder público, sem que se constate claramente uma preocupação com a possibilidade de melhorias do sistema estadual de ensino. O poder público demonstra um descaso no que se refere às precárias condições materiais e psicológicas de trabalho na escola pública.

Quando pesquisou as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental, Neves (2001) também destacou a situação da implantação da progressão continuada no Estado de São Paulo. Entretanto, a autora abordou em seu estudo questões referentes ao conhecimento dos alunos sobre o sistema de progressão continuada e suas reações a ele. Os resultados deste estudo apontaram, num primeiro momento, que o sistema de progressão continuada não afetou a motivação dos participantes. Os dados permitiram inferir que uma porcentagem significativa de estudantes nem conhecem o sistema de progressão continuada. Portanto, os resultados indicaram a importância de se aprofundar conhecimentos acerca do impacto da progressão continuada na motivação para aprender dos alunos.

Outros autores pesquisaram e analisaram as causas às quais os alunos atribuíam seu fracasso escolar, sem encontrar relação com o sistema de progressão continuada. Costa (2005), ao investigar as relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar na disciplina de Matemática na resolução de equações do 1º grau, de alunos da 7ª série do ensino fundamental, ressaltou as relações entre desempenho, orientações motivacionais e questões relacionadas ao sistema de progressão continuada nas escolas do Estado de São Paulo. A análise dos resultados indicou que uma porcentagem significativa de estudantes não conhecem o alcance e o significado deste sistema em relação à avaliação e às implicações para aprovação de uma série para outra. Esses resultados são semelhantes aos apresentados por Neves (2002).

Pontes Neto e Rodrigues (2001) realizaram um estudo com o objetivo de verificar a quais causas os alunos atribuíam o baixo desempenho acadêmico, investigando alunos de 5ª série de escolas públicas que, segundo seus professores, apresentavam baixo desempenho acadêmico. Consideraram as disciplinas Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, coletando os dados mediante entrevistas individuais. Os resultados revelaram vinte fatores causais, organizados em oito categorias: disciplina, motivação, fatores cognitivos, interação com o professor, didática do professor, família, saúde física e fatores de personalidade. As causas atribuídas pelos alunos ao baixo desempenho acadêmico com maior frequência foram a motivação, fatores cognitivos e disciplina.

Já Neves e Almeida (1996) revelaram em seus estudos que os alunos atribuem suas experiências de fracasso à falta de motivação, de interesse, de dedicação, de atenção, bem como à falta de cumprimento de suas atividades acadêmicas, falta de esforço, falta de responsabilidade e a ausência de ajuda do professor.

O impacto da implantação do sistema de progressão continuada na questão do desempenho acadêmico parece ser muito mais considerado pelos professores do que sentido, na realidade, pelos alunos. O que permite concluir que os primeiros atribuem o fracasso escolar a interesses extrínsecos, enquanto, os alunos parecem apontar muito mais, interesses intrínsecos.

Relações entre motivação escolar e desempenho acadêmico

Para finalizar, no que se refere às variáveis motivação e desempenho acadêmico, serão

apontados os estudos mais recentes. Na literatura nacional destacam-se os trabalhos de Schlieper (2001), Maluf e Bardelli (1991) e Nunes (1990).

Baseada em pesquisas que demonstram que tanto as estratégias de aprendizagem quanto as atribuições de causalidade (ambos, componentes motivacionais), desempenham um importante papel no rendimento escolar do estudante, Schlieper (2001) realizou um estudo cujo objetivo foi investigar o uso de estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar de alunos do ensino fundamental, suas relações com a idade e a série escolar, o gênero e a repetência. Os resultados revelaram que tanto as estratégias de aprendizagem, quanto as atribuições de causalidade foram mais significativamente relacionadas à idade e à série escolar. Relações significativas também foram encontradas entre a menção de algumas estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar dos participantes.

Já Maluf e Bardelli (1991), em um estudo do tipo exploratório fundamentado em conceitos atribucionais, investigaram professoras e alunos de uma escola pública da periferia da Zona Leste de São Paulo, que foram solicitados, através de entrevistas individuais, a explicar as razões do mau desempenho escolar dos alunos. Foi feita uma análise do conteúdo das respostas, a partir da qual quinze categorias temáticas foram construídas. Os resultados mostraram que algumas categorias de respostas são comuns a professores e alunos, enquanto que outras são exclusivas de um dos dois grupos. As professoras atribuem o mau desempenho dos alunos, sobretudo a causas familiares e a problemas de saúde física. Os alunos se referem basicamente à falta de motivação e esforço e à dificuldade de compreender os conteúdos propostos em sala de aula.

Por sua vez Nunes (1990), buscou verificar as possíveis relações entre fracasso escolar, desamparo adquirido e depressão em crianças de nível sócio-econômico baixo. A amostra foi composta por 60 alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental, com idade variando entre 8 e 12 anos. Os participantes foram classificados em dois grupos de comparação: DS - desempenho acadêmico satisfatório (alunos com promoções sucessivas no sistema escolar) e DI - desempenho acadêmico insatisfatório (alunos com duas ou mais reprovações no sistema). Os resultados revelaram alta associação entre fracasso escolar e desamparo adquirido. A associação entre estas duas variáveis e traços depressivos também foi significativa, porém em menor grau. A análise

qualitativa dos resultados mostrou, sobretudo, que existe uma relação altamente significativa entre fracasso escolar e o sentimento da criança de impotência frente aos eventos externos a ela relacionados.

Na literatura estrangeira, Garcia e de Caso (2004), fornecem em seu estudo evidências para a eficácia de um programa institucional que combina treinamento de processos de criação com estratégias, para que a motivação em desenvolvimento seja alcançada. O treinamento motivacional foi direcionado para os atributos de valor e caráter funcional, padrões de desempenho, expectativas, crenças, auto-eficácia, auto-estima e fatores relacionados à escrita. Sessenta e seis estudantes de 5º e 6º séries, com dificuldades de aprendizagem foram avaliados em uma série de medidas importantes para seguir a intervenção motivacional. Comparado ao grupo controle (n = 61), estudantes treinados demonstraram uma melhora significativa na qualidade de sua escrita (medida em termos de estrutura de texto e coerência) e de suas atitudes através da escrita. Entretanto, eles não demonstraram mudanças significativas na produtividade (quantidade de texto produzido), auto-estima, crença e expectativas, ou em atribuições relacionadas a escrita.

Já Lebedina-Manzoni (2004) investigou 115 estudantes com o propósito de responder as seguintes perguntas: 1- A que os estudantes atribuem seu sucesso e fracasso acadêmico?; 2- Quais as diferenças entre estudantes bem sucedidos e não sucedidos na atribuição do sucesso e do fracasso acadêmico? e 3- Quais as diferenças entre estudantes bem sucedidos e não sucedidos no SATQ (Student Automatic Thoughts Questionnaire). Os estudantes consideraram as características ligadas a personalidade como mais importantes para o sucesso no estudo. Desistir, aprendizagem inadequada e preguiça, foram consideradas como ponto principal para o fracasso acadêmico. A maioria dos itens relacionados a estudantes bem sucedidos fala da influência dos fatores internos, por exemplo, características pessoais de um estudante. Já a avaliação dos estudantes mal sucedidos depende das circunstâncias pela qual estão voltadas as influências e se estas estão além do controle dos mesmos. Como resposta a terceira pergunta os dados revelaram que as variáveis mais presentes, definindo uma função discriminativa, são aquelas que se relacionam com pensamentos automáticos, que falam de uma preocupação com a reação dos pais e uma antecipação de falha.

Em síntese, a análise da literatura da área revela que há inúmeras evidências de que a motivação do indivíduo é uma variável relacionada ao desempenho acadêmico e os resultados mostram uma relação positiva entre as variáveis. A motivação tem sido apontada como um dos principais fatores para um bom desempenho acadêmico e inversamente, a ausência de motivação foi apontada como uma das possíveis causas para um baixo desempenho. De maneira geral, os resultados de pesquisas acerca da motivação no contexto escolar indicam que a motivação intrínseca e as ações do professor em sala de aula revelam-se importante fonte de influência na promoção da aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo consiste em investigar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico de alunos da 3^a e 4^a séries do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

4.1 - PARTICIPANTES

A amostra foi composta de 150 alunos, com idade entre 9 e 12 anos, sendo 75 participantes do sexo masculino e 75 do sexo feminino de uma escola da rede pública do interior do Estado de São Paulo, que cursavam a 3^a e 4^a séries do ensino fundamental.

É importante ressaltar que se escolheu trabalhar com alunos de 3^a e 4^a séries, tendo em vista representarem as séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental e portanto apresentarem facilidade na leitura e interpretação das questões e um período maior de vivência escolar.

4.2 - PROCEDIMENTOS DE CONTATO COM A ESCOLA

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, para apreciação do mesmo e aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assim, como de todos os anexos incluídos na pesquisa.

Em seguida, foi feito contato com o Departamento Municipal de Educação da cidade para se obter informações sobre as escolas que seriam mais indicadas para participar do estudo. Com base nas informações obtidas e de posse de uma relação de várias escolas municipais, foram realizados contatos com diretores de algumas delas e optou-se por uma que atende ao primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental e cuja direção demonstrou interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Em contato com a diretoria da escola foram apresentados os objetivos da pesquisa. A diretora e a coordenadora foram informadas do caráter confidencial da investigação, mediante entrega da solicitação de autorização para pesquisa (Anexo 1) e asseguradas de que a coleta de

dados iria transcorrer de acordo com os horários de maior conveniência à escola, de modo a não interferir na rotina da mesma.

Logo após, foi disponibilizado o termo de consentimento (Anexo 2), o qual foi enviado ao responsável pelo aluno para que tomasse conhecimento dos objetivos da pesquisa, do instrumento utilizado e dessa forma pudesse autorizar ou não a participação deste na pesquisa. Vale ressaltar que o termo em questão, explicita a não obrigatoriedade na participação da pesquisa, e o sigilo dos dados coletados.

Concomitantemente, foi feito contato com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), para autorização do uso de uma prova elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), para avaliação do rendimento escolar dos alunos participantes.

4.3 - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, na qual a maioria dos alunos é proveniente de bairros de nível sócio-econômico desfavorecido. A escola conta com 238 alunos no período matutino, 156 no período vespertino e 57 no período noturno, perfazendo um total de 451 alunos distribuídos da seguinte maneira: no período da manhã, duas salas de aula para cada série (1ª a 4ª séries), no período da tarde, duas salas para 1ª e 2ª séries e uma sala para 3ª e 4ª séries e à noite duas salas de aula para Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com a orientadora pedagógica, a escola não trabalha com o sistema de progressão continuada, mas sim com o sistema de séries.

Uma reunião com o diretor da escola, com os professores das respectivas séries e com os pais dos alunos foi realizada para apresentação dos objetivos da pesquisa e de seu caráter confidencial. Os pais receberam um termo de consentimento para autorizar ou não a participação de seu filho na pesquisa. A seleção dos participantes foi feita mediante devolutiva do termo de consentimento assinado pelo responsável.

Posteriormente, os objetivos da pesquisa foram devidamente explicados para os alunos nas salas de aula. Estes também foram assegurados de que o preenchimento dos instrumentos não

valeria nota, não afetaria o desempenho acadêmico dos mesmos na escola, além de ser de caráter estritamente confidencial.

A coleta de dados teve início em junho de 2005 e a pesquisadora respeitou uma agenda, com datas e horários, pré-estabelecidos pela coordenadora da escola. Utilizou-se uma aula de 50 minutos para a apresentação e aplicação da escala de motivação escolar e duas aulas de 50 minutos para a prova do SARESP. Os instrumentos foram aplicados coletivamente, pela própria pesquisadora e os participantes levaram, em média, 40 minutos para responder a escala de motivação escolar e 2 horas para responder a prova do SARESP. A coleta de dados foi finalizada na primeira semana do mês de julho de 2005, conforme previsto na agenda da pesquisadora.

4.4 - INSTRUMENTOS

4.4.1 - CONSTRUÇÃO DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO ESCOLAR

Com o objetivo de conhecer como os pesquisadores avaliam atualmente o estilo motivacional dos alunos, buscou-se na literatura estudos que, nos últimos anos, utilizaram algum tipo de medida para as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas. O primeiro procedimento, após a revisão da literatura especializada, foi traduzir inúmeras frases abarcadas de diferentes instrumentos: The Children's Academic Motivation Inventory (CAMI): Hughes, Redfield e Martray (1989); The Echelle de Motivation en Education (EME): Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal e Vallières (1992); The Inventory of School Motivation (ISM): McInerney e Sinclair (1992); The Work Preference Inventory (WPI): Amabile, Hill, Hennessey e Tighe (1994); The Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory (CAIMI): Gottfried (1985); A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Harter (1981).

Dentre todas as frases traduzidas, selecionou-se 52 que, depois de adaptadas para a realidade do aluno brasileiro, continham conteúdos que melhor configuravam os padrões motivacionais. A construção de uma escala, no entanto, demanda um trabalho mais cuidadoso do que a simples tradução e adaptação. Assim, considerou-se alguns critérios como, o constructo em torno do qual a escala deveria ser elaborada, a metodologia indicada para sua aplicação, o formato das respostas e a apresentação dos itens. Em seguida, classificou-se as frases

selecionadas como pertencentes a motivação intrínseca (MI) ou a motivação extrínseca (ME), reorganizando-as também dentro das cinco dimensões propostas por Amabile e colaboradores (1994).

Dessa forma, seguindo as orientações da literatura especializada na área, a escala de motivação escolar foi construída para medir 05 dimensões referentes à motivação intrínseca e 05 à motivação extrínseca. Para a motivação intrínseca tem-se as seguintes dimensões e suas respectivas questões: a) autodeterminação (8,12,13); b) competência (3,17,20,27); c) envolvimento na tarefa (21,31); d) curiosidade (1,7,14) e e) interesse (2,9,28). Para a motivação extrínseca, as dimensões e questões abarcadas foram: a) preocupação com avaliação (10,19,22,24); b) preocupação com reconhecimento (4,6,16,18,30); c) preocupação com competição (15,26); d) um enfoque no dinheiro ou outro incentivo claro (11,29) e e) um enfoque na preocupação com os outros (5,23,25).

Antes de se começar a pesquisa, propriamente dita, o instrumento a ser utilizado no estudo foi administrado em 121 alunos que cursavam a 2^a, 3^a e 4^a séries de uma escola da rede municipal do ensino fundamental, de ambos os sexos (F=62, M=59) e com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. O estudo piloto foi realizado durante os meses de outubro e novembro de 2004. Esses alunos não fizeram parte da pesquisa, pois esse procedimento funcionou como uma testagem preliminar do instrumento e dos procedimentos de coleta de dados, tendo-se em vista o refinamento dos mesmos.

Os resultados obtidos no estudo piloto, permitiram uma melhor organização da escala de motivação escolar para estudantes do ensino fundamental, uma vez que a análise estatística além de indicar quais frases teriam demonstrado correlações mais altas entre si do que as demais, possibilitou também um conhecimento mais acurado acerca das orientações motivacionais dos alunos. A versão final da escala de motivação elaborada por Manzini e Martinelli (2005), compreende 31 questões (Anexo 3), sendo 15 referentes a motivação intrínseca e 16 questões abarcando a motivação extrínseca. Cada questão oferece como possibilidade de resposta a frequência: sempre, às vezes ou nunca. Para as respostas *sempre* foi atribuído valor 2, *às vezes* foi pontuado 1 e *nunca* 0.

4.4.2 - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

No presente estudo, para a avaliação do desempenho escolar dos alunos participantes, optou-se por utilizar a prova elaborada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP/ 2004) e que se constitui como uma medida oficial de avaliação realizada no Estado de São Paulo sob a coordenação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) desde o ano de 1996. Esta prova, que mede o desempenho dos alunos em Leitura, consta de trinta itens, com quatro alternativas cada, organizados em torno de textos pertencentes a determinados gêneros textuais, característicos das práticas discursivas, dos domínios literário, jornalístico, escolar e publicitário. Dessa maneira, busca-se investigar as práticas de leitura que possibilitam formas de apreciação estética e de entretenimento (poemas, contos, histórias em quadrinhos etc.), outras que viabilizam a atualização (notícias, editoriais, artigos de opinião etc.), outras, ainda, que permitem o uso da leitura para aprender (artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédias etc.).

Tendo em vista que os itens que compõem a prova são de múltipla escolha, cabe ao aluno reconhecer, em uma das alternativas oferecidas, aquela que responde adequadamente ao que se pede. Como não é possível ter acesso às operações que o indivíduo põe em funcionamento para resolver o problema, o que se faz é inferir que, ao acertar ou errar a questão, o aluno o faz porque emprega ou deixa de empregar estratégias que apontam para a habilidade descrita.

Para análise do desempenho dos alunos nas provas do SARESP, os níveis de desempenho foram definidos mediante aplicação de provas estatísticas, em função da pontuação mínima e máxima de acertos nas questões da prova.

NÍVEL DE DESEMPENHO	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
	Porcentagem de acertos (%)	
Melhor desempenho	Acima de 64	Acima de 75
Desempenho mediano	Acima de 39 até 64	Acima de 48 até 75
Pior desempenho	Até 39	Até 48

4.5 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados foram adotados dois procedimentos. Foi aplicada uma prova de correlação de Spearman, para verificar a relação entre a variável motivação e desempenho acadêmico. O teste de Kruskal-Wallis foi utilizado para verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos com níveis de desempenho distintos e as orientações motivacionais. Para identificar a direção ou a localização das diferenças significativas encontradas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Foi considerado significativo todo resultado com *p value* (significância) igual ou inferior a 0,05.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Os resultados do presente estudo serão apresentados em duas etapas. Em primeiro lugar, uma análise descritiva dos dados sobre motivação e desempenho acadêmico será realizada. Num segundo momento, serão expostos os resultados da relação entre as duas variáveis, bem como a análise das diferenças encontradas.

5.1 - MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Na escala de motivação intrínseca a pontuação pode variar de 0 a 30 pontos, cujo ponto médio é 15. Na tabela 1 são apresentados a média e o desvio-padrão em relação à motivação intrínseca por série.

TABELA1. Média e desvio-padrão por série em relação à motivação intrínseca

Motivação Intrínseca	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
3ª série	72	4	29	22,65	3,65
4ª série	78	14	29	21,09	3,13
Total	150	4	29	21,84	3,47

Os resultados da avaliação na 3ª série, mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 4 a 29 pontos, com média de 22,65. Pode-se constatar que a média encontrada entre os participantes se mostrou acima dos 15 pontos, revelando que, de maneira geral, a motivação intrínseca dos alunos da 3ª série esteve acima da média. Na 4ª série os resultados mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 14 a 29 pontos, com média de 21,09 revelando que, a motivação intrínseca dos alunos da 4ª série também foi superior a média da escala.

5.2 - MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Na escala de motivação extrínseca a pontuação pode variar de 0 a 32 pontos, cujo ponto médio é 16. Na tabela 2 são apresentados a média e o desvio-padrão, por série, em relação à motivação extrínseca.

TABELA2. Média e desvio-padrão em relação à motivação extrínseca por série

Motivação Extrínseca	N	Mínimo	Máximo	Média	D.P.
3ª série	72	10	32	19,67	5,25
4ª série	78	8	30	16,97	4,63
Total	150	8	32	18,27	5,10

Na 3ª série os resultados dessa avaliação mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 10 a 32 pontos, com média de 19,67. Pode-se constatar que a média encontrada entre os participantes se mostrou acima dos 16 pontos, revelando que, de maneira geral, a motivação extrínseca dos alunos da 3ª série esteve acima da média da escala. Na 4ª série os resultados mostraram que a pontuação obtida pelos participantes variou de 8 a 30 pontos, com média de 16,97, o que revela que a motivação extrínseca dos alunos esteve muito próxima do ponto médio da escala.

5.3 - DESEMPENHO ACADÊMICO:

Na 3ª série, o número de acertos ou erros possíveis na prova do SARESP era de 28 pontos, sendo que 50% de acertos ou erros correspondem a 14 pontos. Na 4ª série o número de questões da prova foi de 29 pontos e o ponto médio é 14,5.

Na tabela 3 são apresentados a média e o desvio-padrão por série em relação ao desempenho acadêmico.

TABELA3. Distribuição dos participantes segundo as séries em relação ao desempenho acadêmico

Desempenho por Série	N	Mínimo de Acertos	Máximo de Acertos	Média	D.P.
3ª série	72	5	26	14,51	4,78
4ª série	78	4	27	18,15	5,27
Total	150	4	27	16,41	5,35

Os resultados da avaliação na 3ª série mostraram que o número de acertos obtidos pelos participantes variou de 5 a 26 pontos, com média de 14,51 e desvio-padrão de 4,78. Pode-se constatar que a média de acertos encontrada entre os participantes se mostrou levemente acima dos 14 pontos, revelando que, de maneira geral, o desempenho acadêmico dos alunos da 3ª série esteve na média. Na 4ª série os resultados mostraram que o número de acertos obtidos pelos participantes variou de 4 a 27 pontos, com média de 18,15 e desvio-padrão de 5,27. Pode-se constatar que a média de acertos encontrada entre os participantes se mostrou acima dos 14,5 pontos, revelando que, de maneira geral, os alunos da 4ª série não tiveram muitas dificuldades na resolução da prova, podendo-se afirmar que para este grupo a prova não foi tão difícil.

5.3.1 - Resultados da 3ª série por níveis de desempenho acadêmico:

A tabela abaixo mostra o resultado dos participantes da 3ª série de acordo com os níveis de desempenho na prova do SARESP.

TABELA4. Distribuição dos alunos da 3ª série em relação aos níveis de desempenho

Grupos por níveis de desempenho	N	% de participante	N.º de acertos	Média	D.P.
Grupo 1- pior desempenho	23	31,9%	De 5 a 11	9,13	1,79
Grupo 2- desempenho mediano	24	33,3%	De 12 a 17	14,08	1,50
Grupo 3- melhor desempenho	25	34,7%	De 18 a 26	19,88	2,13

Total	72	100%
-------	----	------

Observa-se que 31,9% dos participantes encontram-se no grupo 1, que representa o pior desempenho. Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes desse grupo variou entre 5 a 11 questões, das 28 do instrumento, com média de 9,13. O grupo 2, que retrata o nível intermediário de desempenho, foi constituído por 33,3% dos participantes, apresentando um número de acertos que variou entre 12 a 17 questões, com média de 14,08. No entanto, a maioria dos participantes, quando classificados pelos níveis de desempenho em termos de acertos, localizaram-se no grupo que obteve o melhor desempenho com 34,7% dos participantes (grupo3). Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes desse grupo variou entre 18 a 26 questões, com média de 19,88.

5.3.2 - Resultados da 4ª série por níveis de desempenho acadêmico:

A tabela abaixo mostra o resultado dos participantes da 4ª série de acordo com os níveis de desempenho na prova do SARESP.

TABELA5. Distribuição dos alunos da 4ª série em relação aos níveis de desempenho

Grupos por níveis de desempenho	N	% de participantes	N.º de acertos	Média	D.P.
Grupo 1- pior desempenho	20	25,6%	De 4 a 14	10,75	2,51
Grupo 2- desempenho mediano	37	47,4%	de 15 a 21	18,78	1,81
Grupo 3- melhor desempenho	21	26,9%	de 22 a 27	24,10	1,58
Total	78	100%			

Observa-se que 25,6% dos participantes encontram-se no grupo 1, que representa o pior desempenho. Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes desse grupo variou entre 4 a 14 questões, das 29 do instrumento, com média de 10,75. O grupo 3, que retrata o melhor desempenho, foi constituído por 26,9% dos participantes, apresentando um número de

acertos que variou entre 15 a 21 questões, com média de 18,78. Por outro lado, a maioria dos participantes, quando classificados pelos níveis de desempenho em termos de acertos, localizou-se no nível intermediário de desempenho, com 47,4% (grupo 2). Isso significa que o número de acertos obtidos pelos participantes desse grupo variou entre 22 a 27 questões, com média de 24,10.

5.4 - ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS X DESEMPENHO ACADÊMICO

A associação entre as variáveis motivação intrínseca e extrínseca e o desempenho acadêmico dos alunos foi verificada através da análise de correlação não paramétrica de Spearman. A fim de verificar se existiam diferenças significativas entre os grupos, com diferentes níveis de desempenho acadêmico, e as orientações motivacionais, considerando a série escolar, foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis, bem como o teste de Mann-Whitney para amostras independentes, com a finalidade de identificar a direção ou a localização das diferenças significativas encontradas.

5.4.1 - Resultados da 3ª série:

Quanto à associação entre as variáveis motivação intrínseca e extrínseca e o desempenho acadêmico dos alunos na 3ª série, encontrou-se uma correlação significativa e negativa ($r_s = -0,448$ e $p = 0,000$) entre motivação extrínseca e desempenho acadêmico, o que significa dizer que quanto menor o desempenho acadêmico maior a motivação extrínseca. No que diz respeito a motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, as variáveis não apresentam correlação significativa ($r_s = -0,074$ e $p = 0,538$), indicando que, pelo menos nesta amostra, as duas variáveis caminharam de forma independente. Considerando que somente a motivação extrínseca apresentou correlação com o desempenho acadêmico foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis para verificar se existiam diferenças entre os grupos, encontrando-se um valor de $p = 0,001$.

Com o objetivo de verificar a direção das diferenças encontradas na motivação extrínseca, aplicou-se o teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Na tabela 6 é apresentada a

comparação entre os grupos, discriminando como se revelaram as diferenças estatisticamente significativas.

TABELA6. Incidência média, Valores de U, Níveis de significância e Comparação entre os grupos com desempenho acadêmico em relação a motivação extrínseca.

Grupos por níveis de Desempenho	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
G1 e G2	191,000	-1,815	,070	SD
G1 e G3	120,500	-3,454	,001	G1 > G3
G2 e G3	173,500	-2,537	,011	G2 > G3

Legenda: G1, G2, G3 - grupos por desempenho

SD - sem diferenças estatisticamente significantes

Os resultados obtidos através do teste de Mann-Whitney indicaram diferenças significativas entre os grupos em relação a orientação motivacional extrínseca sobre o desempenho acadêmico, com exceção da comparação entre os grupos G1 e G2, que representam respectivamente, alunos com o pior desempenho e desempenho mediano. Nota-se ainda, que o grupo G1 apresenta uma diferença significativa com relação ao grupo G3, representado pelos alunos com melhor desempenho e que as diferenças também se mostraram significativas entre os grupos G2 e G3. Esses resultados revelaram que os grupos com pior desempenho e desempenho mediano tiveram uma pontuação na motivação extrínseca mais alta que os grupos com melhor desempenho e que essas diferenças apresentam-se significativas entre os dois grupos extremos (G1 e G3) e os grupos (G2 e G 3).

5.4.2 - Resultados da 4ª série:

Quanto à associação entre as variáveis motivação intrínseca e extrínseca e o desempenho acadêmico dos alunos na 4ª série, encontrou-se uma correlação significativa e negativa ($r_s = -0,277$ e $p = 0,014$) entre motivação extrínseca e desempenho acadêmico, o que significa

dizer que quanto menor o desempenho acadêmico maior a motivação extrínseca. No que diz respeito a motivação intrínseca e o desempenho acadêmico as variáveis também apresentam correlação significativa e positiva ($r_s = 0,226$ e $p = 0,047$), indicando que quanto maior o desempenho acadêmico maior a motivação intrínseca. Aplicado o teste de Kruskal-Wallis os resultados mostraram que na 4ª série não houve diferenças entre os grupos com relação a motivação intrínseca. Dessa forma, considerou-se neste estudo apenas a correlação entre os grupos no que diz respeito a motivação extrínseca pois, embora o nível de significância tenha sido ultrapassado, ele esteve muito próximo do valor adotado de p ($p = 0,051$).

Com o objetivo de verificar a direção das diferenças, encontradas na motivação extrínseca, aplicou-se o teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Na tabela 7 é apresentada a comparação entre os grupos, discriminando como se revelaram as diferenças estatisticamente significativas.

TABELA7. Incidência média, Valores de U, Níveis de significância e Comparação entre os grupos com desempenho acadêmico em relação a motivação extrínseca.

Grupos por níveis de Desempenho	Valores de U	Z	Valores de p	Comparação entre os grupos
G1 e G2	305,500	-1,082	,279	SD
G1 e G3	108,500	-2,656	,008	G1 > G3
G2 e G3	304,000	-1,372	,170	SD

Legenda: G1, G2, G3 – grupos por desempenho
SD - sem diferenças estatisticamente significantes

Os resultados obtidos através do teste de Mann-Whitney indicaram diferenças significativas em relação a orientação motivacional extrínseca sobre o desempenho acadêmico, apenas entre os grupos G1 e G3, representados respectivamente pelos alunos com pior e melhor desempenho. A comparação feita entre os grupos G1 e G2 representado pelos alunos com desempenho mediano, bem como entre os grupos G2 e G3 não apresentaram diferenças estatisticamente significantes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tem-se difundido à necessidade de estudos voltados à compreensão da motivação no contexto escolar tendo em vista a importância atribuída à mesma para a aprendizagem do aluno. No entanto, como aponta Braghirolli (2001) a motivação não é algo que possa ser diretamente observada e portanto sua ocorrência deve ser inferida observando-se o comportamento. Outra possibilidade de verificação desta motivação tem sido realizada por meio da declaração por parte dos sujeitos quanto aos motivos que direcionam sua conduta e foi nesta direção que este estudo foi conduzido.

Bzuneck (2001), ao descrever a literatura da área, indica que em contextos variados e empregando diferentes medidas, vários pesquisadores têm comprovado um decréscimo gradativo no nível de motivação das crianças, pelo menos a partir da terceira série. As pesquisas realizadas por Stipek (1993), também apontam diferenças na motivação em função das séries de escolaridade, demonstrando que o interesse dos alunos diminui à medida que estes sobem de série. Em contrapartida, pesquisas realizadas por Neves (2002) revelam que os alunos das séries e idades mais avançadas apresentaram orientações motivacionais mais elevadas que os alunos das séries iniciais, e que a orientação motivacional intrínseca esteve, significativamente, mais presente nos alunos do que a orientação motivacional extrínseca.

Os dados nem sempre concordantes dos estudos na área da motivação tem sugerido a necessidade de outras investigações e foi na tentativa de contribuir com esta discussão que este estudo foi conduzido. Assim, as orientações motivacionais intrínseca e extrínseca dos alunos foi avaliada a partir de uma escala de motivação escolar em que a percepção auto declarada dos participantes foi o ponto de referência para a avaliação de suas orientações motivacionais no contexto escolar.

Os achados neste estudo nos permitiram tecer algumas considerações que serão discutidas a seguir. Assim, vamos iniciar a discussão dos resultados sintetizando as diferenças encontradas entre as séries em relação à motivação intrínseca e extrínseca. Em relação à motivação intrínseca, os alunos da terceira série apresentaram resultados melhores que os alunos

da quarta série e em relação à motivação extrínseca, os melhores resultados também foram apresentados pelos alunos da terceira série, quando comparados com os alunos da quarta série. Isso significa que, neste grupo, os alunos da terceira série apresentaram-se mais motivados que os alunos da quarta série, tanto de forma intrínseca como extrínseca. Esses dados aparentemente confirmam os pressupostos teóricos defendidos por Harter (1981), Gottfried (1990), Wigfield e Guthrie (1997), que afirmam que as crianças mais novas apresentam-se mais motivadas que as crianças mais velhas. Além disso, eles revelam também que ocorrem mudanças no nível de motivação dos alunos, na passagem de uma série para outra, apontando assim, para um declínio na motivação do aluno conforme o avanço na escolaridade. Neste estudo, essa última afirmação não pôde ser verificada, uma vez que os grupos, tanto de 3ª quanto de 4ª série, não foram investigados em outro momento de seu percurso escolar e embora não se possa afirmar ter ocorrido um decréscimo na motivação, pode-se constatar que na 3ª série o nível de motivação das crianças foi superior ao da 4ª série.

Os resultados desta pesquisa apontam também que a motivação intrínseca apresentou médias superiores à motivação extrínseca nas duas séries, confirmando os resultados encontrados por Martini (1999) e Neves (2002) que verificaram um predomínio da motivação intrínseca sobre a extrínseca nos estudantes investigados em seus estudos. Por outro lado, segundo a revisão feita por Guimarães (2001), os estudos realizados por Csikszentmihalyi (1992), sugerem que, de modo geral, a motivação de crianças e adolescentes na escola não é intrínseca, o que contradiz em parte, nossos achados bem como os de Martini e Neves.

Dessa forma, faz-se necessário pesquisas mais sistemáticas sobre esse perfil relacionado com as séries escolares, bem como pesquisas que evidenciem qual orientação motivacional, intrínseca ou extrínseca, vem sendo privilegiada no contexto escolar atual, visto que não era esta a intenção do presente trabalho e que no Brasil tem sido observado poucos estudos nesta área. Segundo Delval (1998), as atividades propostas no cotidiano de sala de aula são, na sua maioria, motivadas extrinsecamente e esta poderia ser uma das razões de se afirmar que com o passar dos anos de escolarização os alunos acabem por adotar um padrão motivacional mais extrínseco. No entanto, até o atual momento das investigações não se conseguiu chegar a uma conclusão sobre o fato, o que revela a necessidade de mais estudos sobre o tema.

Em relação à problemática do desempenho escolar ou de seu fracasso, um segundo tema abordado por esta pesquisa, fonte de preocupação e um dos grandes desafios para estudiosos e pesquisadores, em especial nos últimos dez anos, a revisão da literatura aponta que, no passado, o baixo desempenho escolar era denunciado pelos altos índices de repetência e evasão (Patto, 1996). Porém, na atualidade, o mesmo é denunciado pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas, bem como pela aprendizagem insuficiente, o que acabou por gerar o que se tem denominado de analfabetismo funcional. Assim, os alunos passam pela escola, aprendem técnicas de decifração do código escrito e são capazes de ler palavras e textos simples, curtos, mas não são capazes de se valer da língua escrita em situações sociais que requerem habilidades mais complexas. Estudos realizados por Corrêa (2001) revelam também um decréscimo no aproveitamento médio na aprendizagem da leitura e da matemática e de acordo com Bossa (2002), embora o sistema escolar tenha ampliado o número de vagas, ele não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente.

No presente trabalho, a aplicação de provas (Anexo 4 e 5) elaboradas pelo SARESP/ 2004 permitiu verificar o rendimento escolar dos alunos da 3ª e 4ª séries de uma escola da rede municipal do ensino fundamental, sem, no entanto, identificar os fatores que interferiram nesse rendimento. Os resultados da avaliação indicam que, na terceira série, o número de acertos obtidos pelos participantes mostrou-se levemente acima da média, manifestando que, de maneira geral, o desempenho acadêmico dos alunos desta série esteve razoável. Da mesma forma, o número de acertos obtidos pelos alunos da quarta série apresentou-se acima da média, revelando assim, que de maneira geral, os alunos da quarta série não tiveram muitas dificuldades na resolução da prova, podendo-se, portanto, afirmar que para este grupo a prova não foi tão difícil.

As provas utilizadas privilegiaram a competência leitora, uma vez que a mesma permite o desenvolvimento de estratégias para se alcançar o sentido de todo e qualquer texto, seja ele literário, científico, histórico, artístico, instrucional e outros, viabilizando o acesso ao conhecimento em toda e qualquer área. As provas da 3ª e 4ª séries incluem textos de cunho literário, informativo, instrucional, opinativo, jornalístico, histórias em quadrinhos, textos de propaganda e gráficos. Em função disso, os alunos, tiveram de ler e interpretar diferentes textos de linguagem verbal e visual, bem como demonstrar compreensão a respeito dos conceitos e/ou fenômenos envolvidos nessas situações. Cabe ressaltar ainda que, nas duas séries, as provas,

embora diferentes em termos dos itens utilizados, eram equivalentes tanto nas habilidades abordadas quanto nos processos cognitivos empregados na resolução das questões.

As provas baseiam-se em matrizes curriculares de referência que apresentam um conjunto de descritores do desempenho desejável dos alunos e servem de subsídio para a análise dos resultados. Essas matrizes constituem uma amostra adequada dentro de um universo desejado/possível de conteúdos, expressos em termos das habilidades esperadas no final de cada série. São elas, portanto, o referencial para o diagnóstico do que os alunos dominam, bem como de suas lacunas e dificuldades em relação ao saber fazer. As habilidades compreendem o “saber fazer” em relação a determinada situação ou a uma classe de situações. Explicitam ainda o que se espera do aluno no momento exato em que está resolvendo cada um dos itens da prova.

Tendo em vista a extensão dos dados do presente estudo, optou-se por privilegiar, na discussão a seguir, os resultados das provas por série, expressos em termos das habilidades avaliadas, possibilitando assim, diagnosticar com maior precisão o nível de desenvolvimento e aprendizagem alcançado pelos alunos da 3ª e 4ª séries. Destacam-se na discussão, aquelas habilidades em que houve um percentual de acertos elevado, indicando uma maior facilidade dos alunos em relação a elas, bem como as habilidades em relação às quais o percentual de acertos dos alunos se revelou mais baixo, demonstrando maior dificuldade dos estudantes.

É preciso mencionar que todas as habilidades e conteúdos avaliados nas provas representam o que se espera que os alunos dominem, como resultado de sua frequência e participação nas aulas, ao final do ano letivo. Entretanto, os dados deste estudo foram coletados nos meses de junho e julho, ou seja, na metade do ano letivo, permitindo assim inferir que, algumas habilidades podem não ter sido ainda adquiridas em razão do momento em que as provas foram aplicadas. Para fins de análise, as habilidades específicas foram agrupadas, de acordo com o próprio SARESP, em quatro tópicos de ensino mais gerais, como procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, coerência e coesão no processamento do texto e relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.

No que diz respeito aos procedimentos de leitura, percebe-se que na 3ª série, as questões 2 e 3 apresentaram uma porcentagem alta de acertos, demonstrando que, para a grande maioria, foi muito fácil inferir o sentido de uma palavra ou expressão pelo contexto, bem como inferir uma informação implícita em texto narrativo. Por outro lado, as questões 7, 15 e 30 apresentaram uma

porcentagem baixa de acertos, demonstrando que foram difíceis para os alunos as questões que solicitaram localizar informação explícita em um texto informativo, reconhecer o tema de uma notícia e estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes em um gráfico.

Na 4ª série, ainda em relação aos procedimentos de leitura, os alunos demonstraram maior facilidade para localizar informação explícita em um texto informativo, habilidade abordada na questão 7 e inferir uma informação implícita em um texto narrativo, na questão 3. Estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes em uma propaganda, na questão 17 e inferir uma informação implícita em um gráfico, questão 29, foram as habilidades que representaram maior dificuldade.

Com relação ao tópico implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, houve, na 3ª série maior facilidade para identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero, em um texto informativo e em uma propaganda, habilidade destacada nas questões 12 e 19. Já, na 4ª série observou-se uma porcentagem muito alta de acertos neste tópico, em especial na habilidade para identificar o conflito gerador do enredo ou outros elementos que constroem a narrativa, demonstrando que para a grande maioria dos alunos foi muito fácil responder a questão 4. Em textos informativo e instrucional, os alunos demonstraram também, nas questões 12 e 23, um bom domínio da habilidade para identificar a finalidade de um texto de acordo com o seu gênero.

No que se refere a coerência e coesão no processamento do texto, nota-se que a habilidade para estabelecer a relação causa/conseqüência entre as partes e elementos de um texto informativo, presente na questão 11, foi a que apresentou a porcentagem mais baixa de acertos, apontando que, para os alunos da 3ª série, esta foi uma questão difícil. Por outro lado, dentro deste mesmo tópico, os alunos da 4ª série consideraram fácil o item que solicitou estabelecer a relação causa/conseqüência entre as partes ou elementos de um texto narrativo, na questão 5.

O último tópico da análise, referente às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido indica que na 3ª série não houve porcentagens de acertos significativas, ou seja, os alunos apresentaram um desempenho mediano nas questões que solicitaram reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação ou de outras notações. Da mesma forma, ainda neste tópico, reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações em

uma propaganda na questão 20, foi a habilidade mais difícil para os alunos da 4ª série, cujo percentual de acertos foi o mais baixo de todos os observados.

Observa-se, portanto, nesta pesquisa, que os alunos da 3ª série demonstraram muita dificuldade nas questões que versaram sobre a habilidade para estabelecer a relação causa/consequência entre as partes e elementos de textos informativo, narrativo e em uma notícia, como também demonstraram, de modo geral, dificuldades nas habilidades referentes aos procedimentos de leitura. Esses dados apontam que tais habilidades devem ser objeto de maior atenção por parte dos professores e de trabalho pedagógico mais intenso.

Por outro lado, os alunos da 4ª série apresentaram um nível de desempenho muito bom no que diz respeito aos procedimentos de leitura, o que era esperado e de certo modo natural dentro do processo educativo, uma vez que estes alunos possuem um ano de escolaridade a mais. Porém, cabe ressaltar que o índice de dificuldade encontrado na habilidade para reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações se mostrou muito elevado para a série, indicando a necessidade de se realizar um trabalho mais sistemático em relação a esta habilidade, uma vez que o alcance da mesma é esperado no final da série.

Em suma, embora o presente trabalho aponte que, de modo geral, os alunos da 4ª série apresentaram um desempenho melhor que os alunos da 3ª série, ressalta-se a necessidade de que futuros estudos sejam conduzidos para um exame mais cuidadoso dos dados encontrados, já que eles podem ser promissores no que diz respeito às implicações educacionais.

Como explicitado anteriormente, esta pesquisa não buscou identificar os fatores que interferem no rendimento dos alunos. Dessa forma, futuros estudos poderiam abordar aspectos como os relacionados às características sociodemográficas dos alunos, entre elas, sexo, idade, etnia e nível socioeconômico, os relacionados à inclusão cultural, ou seja, escolaridade dos pais, acesso a bens culturais e atividades e cursos extracurriculares, bem como os fatores associados, especificamente, ao processo de aprendizagem na tentativa de encontrar quais deles têm maiores probabilidades de incidir sobre as experiências de fracasso ou de sucesso no desempenho acadêmico dos estudantes.

Uma outra questão a ser discutida neste trabalho refere-se às relações entre o aspecto motivacional do aluno e o seu desempenho escolar. De acordo com uma revisão realizada por Bzuneck (2001), nos últimos vinte anos, muitos professores e educadores têm manifestado

preocupações quanto as relações entre a baixa motivação para o estudo e o rendimento escolar insatisfatório. Para o autor, dentre os inúmeros fatores que podem influenciar o fracasso escolar merecem destaque as orientações motivacionais, posição esta compartilhada por Silva (1980), ao afirmar que a motivação individual é a mola propulsora do sucesso, bem como por Pontes Neto e Rodrigues (2001), que apontam a motivação como uma das causas mais freqüentes atribuídas pelos alunos ao baixo desempenho acadêmico.

Encontramos ainda em Maluf e Bardelli (1991) e em Neves e Almeida (1996), dados que revelam que os alunos atribuem suas experiências de fracasso, entre outros fatores, à falta de motivação. Neves (2002) também constatou em sua pesquisa com alunos do ensino fundamental, algumas relações significativas entre as orientações motivacionais e o rendimento escolar.

Assim, considerando-se essas variáveis e partindo do pressuposto que a motivação é uma variável importante na compreensão do desempenho acadêmico, esta pesquisa objetivou verificar a existência de possíveis relações entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico, bem como verificar se diferentes níveis de desempenho acadêmico apresentam diferentes padrões motivacionais.

Os resultados obtidos mostraram que as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico se relacionaram em alguns casos, mas que nem sempre essa relação foi clara e constante. Em relação a motivação intrínseca e o desempenho acadêmico, na quarta série os resultados apresentaram correlação significativa e positiva, revelando que quanto maior a motivação intrínseca, melhor o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Porém, cabe ressaltar que não houve diferenças significativas entre os grupos com níveis de desempenho distintos. Esses resultados sugerem a existência de relação entre motivação intrínseca e desempenho acadêmico satisfatório confirmando alguns estudos (Guimarães, Bzuneck, Sanches, 2002) que ao considerar como elemento de análise as orientações motivacionais intrínseca e extrínseca, afirmam que uma maior satisfação é gerada quando o aluno se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, podendo assim, facilitar sua aprendizagem e o seu desempenho.

Para Deci e Ryan (1985) e ainda de acordo com os teóricos cognitivistas (Atkinson, 1964; Weiner, 1979; Dweck, 1986; Chapman, 1988), deve-se enfatizar os motivos intrínsecos para aprender uma vez que a qualidade do desempenho e da aprendizagem de um aluno se diferenciará a medida que este for intrínseca ou extrinsecamente motivado. Da mesma maneira, os dados de

pesquisa realizada por Gottfried (1985), revelaram que os alunos com motivação intrínseca elevada apresentaram um desempenho escolar alto e baixa motivação extrínseca.

Neste estudo, os alunos da terceira série que apresentaram desempenhos distintos na prova do SARESP também não se diferenciaram em relação a motivação intrínseca, revelando que, pelo menos nesta amostra, as duas variáveis caminharam de forma independente. Isso significa que a motivação intrínseca dos alunos não esteve relacionada ao desempenho acadêmico dos mesmos, não confirmando os resultados das pesquisas já citadas. Ressaltamos a necessidade de novos estudos e pesquisas na área para ampliar os conhecimentos sobre a nossa realidade.

Em relação à motivação extrínseca e o desempenho acadêmico, tanto na terceira quanto na quarta série os resultados apresentaram uma correlação significativa e negativa entre os grupos com desempenhos distintos, revelando neste estudo, que quanto maior a motivação extrínseca, pior o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos. Cabe mencionar que esses resultados se mostraram presentes em um dado momento da vida destes estudantes, o que significa que não podemos afirmar, categoricamente, que apenas a motivação extrínseca seja o fator responsável pelo baixo desempenho dos mesmos.

Nota-se, portanto, ao analisar esses dados, que faz-se necessário e pertinente o desenvolvimento de estudos e pesquisas referentes à motivação extrínseca, uma vez que diversos autores (Ryan & Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992), têm apontado diferentes situações nas quais a motivação extrínseca apresenta-se como importante aos comportamentos intrinsecamente motivados. Harter (1981), menciona que pode-se supor situações nas quais o interesse intrínseco e recompensas extrínsecas se completam, ou seja, que fatores internos e externos se relacionam para produzir um comportamento intrinsecamente motivado. Além disso, estudos indicam que existem diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca e que estes desenvolvem-se ao longo de um continuum de autonomia, apresentando quatro níveis de interiorização, a regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Guimarães, 2003).

Ainda que os resultados dos estudos citados acima sejam muito interessantes, há que se considerar que existem alguns questionamentos a serem feitos ou fatores que merecem ser discutidos em estudos dessa natureza. Um fator a ser analisado é a escala de motivação escolar proposta por Manzini e Martinelli (2005), instrumento que ao ser validado, pode ser considerado

como um importante ponto de partida para a construção de uma escala brasileira. Outro fator a ser discutido refere-se ao contexto de sala de aula, que pode ser planejado para influenciar uma motivação positiva.

O presente estudo também não buscou verificar que circunstâncias estavam presentes em ambas as séries e que podem ter contribuído para que os alunos se diferenciasssem em relação às suas orientações motivacionais. Isso, entretanto, poderá ser esclarecido em futuras pesquisas, com uma análise mais aprofundada sobre a motivação do aluno. Por outro lado, Bzuneck (2001) lembra que, se a motivação do aluno para aprender tende a conduzir a conhecimentos construídos assim como ao desenvolvimento de habilidades, nem sempre estes aparecem de imediato e nem sempre podem ser identificados com facilidade, mesmo pelo pesquisador. O autor assinala ainda, que a construção de conhecimentos e habilidades não dependem apenas da motivação do aluno e que o papel do professor é o de prevenir a ocorrência de condições negativas em sala de aula, planejando e implementando de maneira adequada os eventos, selecionando material, bem como tarefas significativas e desafiadoras.

Para finalizar, cumpre destacar que os achados deste estudo são mais uma sugestão do que uma conclusão a ser aplicada a qualquer contexto e de maneira geral, já que as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico implicam peculiaridades específicas. Diante deste contexto, espera-se que os conteúdos abordados neste trabalho, sirvam de subsídio relevante à prática educacional, bem como sejam inspiração para outras pesquisas que representem novos avanços no contexto brasileiro para a compreensão da importância da motivação intrínseca e extrínseca para um bom desempenho acadêmico.

6.1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que futuros estudos possam ser conduzidos com a finalidade de investigar as possíveis relações entre as variáveis motivacionais e o desempenho acadêmico dos estudantes, visto que esse assunto pode trazer grandes contribuições pedagógicas para o professor e o aluno no contexto da sala de aula, mesmo porque a literatura nessa área não é, ainda, conclusiva.

Desinteresse, desatenção e indisciplina estão associados e são, quase sempre, atitudes e comportamentos de alunos que apresentam um desempenho escolar insatisfatório. O que se

verifica é que os discursos mudam, trocam-se as nomenclaturas, mas o fracasso continua recaindo na criança. No entanto, como bem lembra Fini (1996), para que o compromisso e a responsabilidade de cada professor para com seu aluno e de cada instituição para com seus professores, em situações de desempenho escolar insatisfatório, seja efetivo, há muito que ser feito no âmbito da sala de aula. O professor pode, sem dúvida, contribuir sobremaneira para aumentar a motivação de seus alunos, bem como, melhorar o desempenho escolar dos mesmos.

Retomamos assim, a uma questão inicial: o que fazer para motivar os estudantes, quando estes não têm vontade de aprender, não se esforçam e parecem não mostrar interesse pelo que a escola lhes oferece? Segundo Lima (2000), cabe ao professor a tarefa de proporcionar situações favoráveis para que o aluno aprenda, então nos parece claro que sua própria motivação influencia no interesse dos estudantes. O professor precisa, para ensinar, compreender o próprio aluno, ou seja, as características de sua personalidade, a etapa de desenvolvimento motor, emocional, cognitivo e social na qual ele se encontra, bem como a maneira como aprende (Lima, 2000). Além disso, é de suma importância que nos lembremos do “princípio psicológico, segundo o qual nenhum comportamento existe sem uma causa motivadora que o determine” (Angelini, 1973).

Inúmeros outros fatores, diferentes dos investigados na presente pesquisa, também merecem ser estudados tais como as estratégias de aprendizagem, fatores cognitivos, afetivos, além de aspectos estruturais do sistema de ensino visando melhoria na qualidade do mesmo. Pesquisas devem ser conduzidas com o intuito de que se possam esclarecer quais outras variáveis podem estar influenciando no desempenho dos alunos. Cabe investigar aspectos relativos à motivação do aluno e do professor, diferentes dos investigados no presente estudo, com o objetivo de encontrar resultados que tragam contribuições que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

A motivação para aprender é um tema muito complexo, demandando, portanto, inúmeras investigações. De modo geral, alguns questionamentos devem ser levantados para que futuras pesquisas possam ser realizadas, propiciando, também, aos professores e educadores, conhecimentos baseados em dados cientificamente comprovados. Assim, surgem a partir desta investigação, questões como: Por que será que os alunos não aprendem então? Será que o sistema escolar tem proporcionado uma situação de aprendizagem planejada e tem levado em

consideração os elementos promotores da motivação intrínseca, como apresentar constantemente desafios, promover curiosidade, diversificar planejamentos de atividades (Guimarães, 2001) além de jogos educativos e de regras, dinâmicas de grupo, entre outras situações motivadoras e necessárias? O sistema escolar conhece o caráter adaptador das orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas? Ou há uma valorização maior das recompensas extrínsecas? O ambiente escolar realiza atividades que promovem a motivação do aluno para aprender?

Cabe aos psicólogos e educadores a função de auxiliar os professores a compreenderem quais as conseqüências que as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas têm sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

É preciso ressaltar, ainda, que os resultados apresentados, embora indiquem que há uma relação entre as orientações motivacionais e o desempenho acadêmico, não permitem, efetivamente, estimar o quanto cada uma delas contribui para a variabilidade do desempenho. Para afirmações categóricas dessa ordem, são necessários estudos complementares, envolvendo a utilização de análises estatísticas mais complexas. Além disso, é preciso considerar também a necessidade de estimar com precisão os fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos e que possibilite identificar, entre as variáveis investigadas, aquelas que mais contribuem para explicar a variabilidade do rendimento dos alunos, ao mesmo tempo em que permita quantificar sua influência.

Os resultados encontrados na presente pesquisa não podem, como se sabe, ser considerados conclusivos e também, não podem ser generalizados para todos os alunos e todas as situações. Na presente investigação, também não se pode deixar de inferir que, como em qualquer pesquisa que envolve seres humanos, não se deve descartar a hipótese de ter ocorrido a presença de respostas socialmente desejáveis (Harter, 1981; Blumenfeld, Pintrich & Hamilton, 1986). No entanto, a expectativa, é de que possam contribuir para orientar a reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica, apontar alguns caminhos para outras pesquisas a serem desenvolvidas e trazer elementos que possam favorecer a definição de perspectivas para a análise do que acontece nas escolas brasileiras. Ressalta-se ainda, a necessidade de outras pesquisas na área para ampliar os conhecimentos acerca da realidade das escolas brasileiras, bem como para auxiliar o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 6(5), 950-967.
- Ames, C. A. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v. 84, n.3, 261-271.
- Andrade, A. S. (1990). O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 26-37.
- Angelini, A. L. (1973). *Motivação Humana*. São Paulo: Editora Liv. José Olympio
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Baeta, A. M. B. (1988). Fracasso escolar: mito e realidade. *Idéias, Fundação, Desenvolvimento da Educação*, São Paulo: FDE, 1.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes though perceived self-efficacy. *Development Psychology*, 25(5), 729-735.
- Blumenfeld, P. C., Printinch, P. R. & Hamilton, V. L. (1986). Children's concepts of ability, effort and conduct. *American Educational Research Journal*, 28(10), 95-104.
- Borges, I. C. N. (2001). Avaliação na progressão continuada. *Revista Psicopedagogia*, 19(55), 93-97.

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 129-139.

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

Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2001). *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Boruchovitch, E. & Martini, M. L. (1997). 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), 59-71.

Bossa, N. A. (2002). *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artmed.

Braghirolli, E. M., Bisi, G. P., Rizzon, L. A. & Nicoletto, U. (2001). *Psicologia Geral*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Brandão, Z. (1980). *Elaboração de um programa de formação de professores para as 1^{as} séries do primeiro grau*. Rio de Janeiro: PUC/CEAT.

Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília: 1996.

Brasil. Ministério da Educação e Desporto. *Censo Escolar - 1998*. Brasília, 1998.

Brasil. *Saeb/95* 1998d, p.155.

Bzuneck, J. A. (1999). Uma Abordagem Socio-Cognitiva À Motivação do Aluno: A teoria de Metas de Realização. *PSICO-USF*, Bragança Paulista, 4(2), 37-50.

Bzuneck, J. A. (2001). 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.

Chapman, J. W. (1988). Cognitive-Motivational characteristics and academic achievement of learning disable children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357-365.

Collares, C. A. (1989). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. Em: *Idéias: Toda Criança é capaz de aprender?* São Paulo. FDE.

Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1992). *Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas*. Em aberto, em 53, 13-28.

Conselho Estadual de Educação, CEE Nº. 119/97 - *Avaliação e Progressão Continuada* - Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental, dez/97

Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Corrêa, R. M. (2001). Um olhar sobre a eficácia da educação escolar. Em: Corrêa, R. M. *Dificuldades no aprender, um outro modo de olhar*. Mercado das Letras Edições.

Costa, G. D. F. (2005). *Relações entre as Orientações Motivacionais e o Desempenho Escolar de Alunos da 7ª Série do Ensino Fundamental em Matemática, na resolução de equações do 1º grau*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Nova York Holt, Rinehart, & Winston.

Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.

Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: a study of adolescents. In: Ames, R. & Ames, C. (eds). *Research on Motivation in Education. Goals and Cognitions*. New York: Academic Press, 3, 249-277.

Dalenberg, C. J., Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). A reexamination of developmental changes in causal attributions, *Developmental Psychology*, 20(4), 575-583.

De Charms, R. (1976). *Enhancing motivation*. Nova York: Irvington.

De Charms, R. (1983). Intrinsic motivation, peer tutoring, and cooperative learning: Practical maxims. In: J. Levine & M. Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (p.391-398). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

De Charms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Research on Motivation in Education, Student Motivation*. New York: Academic Press, v.1, p. 275-310.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). The undermining effect is a reality after all – Extrinsic Rewards. Task interest and self-determination: Replay to Eisenberg, Pierce and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong and Gingras. *Psychological Bulletin*, 125(6), 692-700.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning & Individual Differences*, 8(3), 165-184.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior . *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). Na instrument to assess adults'orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation na perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial & Special Education*, 18(1), 12-20.

Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. S & Elliot, E. S. (1983). Achievement Motivation. Apud P. H. Mussen (Series Ed.) e E. M. Hetherington. *Handbook of Child Psychology*. V. 4. Socialization, Personality and Social Development, p. 643 - 691.

Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Fini, L. D. T. (1996). Rendimento Escolar e Psicopedagogia. Em: Sisto, F. F., Oliveira, G. C., Fini, L. D. T., Souza, M. T. C. C., Brenelli R. P. (Orgs). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivational and school performance: Toward a structural model. *Contemporary educational Psychology*, 20, 257-274.

Fregoneze, G. B. (2000). *Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no ensino médio*. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Londrina, PR.

Fusari, J. C., Almeida, M. I., Santos, R., Pimenta, S. G. & Manfredi, S. M. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação APEOESP*, 13, 15-29.

Garcia, J. N., de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Contemporary educational Psychology* V. 27(3), 141.

Gatti, B., Patto, M. H. S., Lobo da Costa, M., Kopit, M. & Almeida, R. M. (1981). A reprovação na 1ª série do 1º grau: Um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 3-13.

Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M. & Mac Gyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17, 321-331.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 88(3).

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (1998). Role of Parental Motivational Practices in Children's Academic Intrinsic Motivation and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-111.

Gouveia, A. J. (1981). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1, 1-48.

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. Apud D. C. Berliner e R. C. Calfee. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon e Schuster Macmillian.

Guimarães, S. E. R. (2001). 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, Petrópolis, RJ.

Guimarães, S. E. R. (2003). *Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: Adaptação e Validação de um Instrumento*. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

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

Guthrie, J. T. & Alao, S. (1997), Designing, contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.

Harackiewicz, J. & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 904-915.

Harackiewicz, J. & Manderlink, G. (1984). A process analysis of the effects of performance-contingent rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20, 531-551.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Krouse, J. H. & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist*, 16(3), 151-164.

Lajonquière, L. A. (1996). A criança, sua (in) disciplina e a psicanálise. In: Aquino, J. (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus

La Puente, M. (1982). *Tendências Contemporâneas em psicologia da motivação*. São Paulo: Cortez.

Lebedina-Manzoni, M. (2004). To what students attribute their academic success and insuccess. *Education Journal Citation*. V. 124(4), 699-709.

Leite, S. A. da S. (1988). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 69 (163), 510-540.

Lima, L. M. S. (2000). Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In Sisto, F. F., Oliveira, G. C., Fini, L. D. T. (Orgs). *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Lopes, A. D. S. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Manderlink, G. & Harackiewicz, J. (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 918-928.

Manzini, C. H. & Martinelli, S. C. (2005). Construção de uma escala de motivação escolar para alunos do ensino fundamental. *Anais do II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica*. Gramado, RS.

Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *PSICO-USF*, 4(2), 23-36.

Martini, M. L. & Del Prette, Z. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação*: Curitiba, 6(2),149-156.

Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. Nova York: Van Nostrand.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Nova York: Harper and Row.

Medeiros, M. F. (1979). Análise do sucesso e do fracasso escolar: um estudo exploratório como base para gerar hipóteses de pesquisa. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, Rio de Janeiro, 31(4), 125-153.

Medeiros, A. (2003). A disciplina Escolar: a (in) disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. Em: Moll, J., Abramowicz, A. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas. Papirus.

Murray, E. J. (1983). *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: Zahar

Nascimento, R. B. (1999). Aprovação Automática: proposta pedagógica ou casuísmo político? *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Universidade Federal de Juiz de Fora, 1(1), 81-85.

Neri, A. L. (1982). A motivação. Do estudante? In: La Puente, M. (Org). *Tendências Contemporâneas em Psicologia da Motivação*. Associados Cortes, São Paulo, 203-220.

Neves, E. R. C. (2002). *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.

Neves, M. B. J. & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 147-156.

Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 195-200.

Nicholls, J. G., Nelson, J. R. & Gleaves, K. (1995). Learning facts versus learning that most questions have many answers: Student's evaluations of contrasting curricula. *Journal of Educational Psychology*, 87, 253-260.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Concepts of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328 - 346.

Nicholls, J. G. & Miller, A. T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, 55, 1900-1999.

Nicholls, J. G., Patashnik, M. T. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692.

Nunes, A. N. A. (1996, 1990). Fracasso Escolar e Desamparo Adquirido. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 6(2), 139-154.

Ocampo, M. L. S. (1994). *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes.

Oliveira, G. C. (1996). Contribuições da Psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. Em: Sisto, F. F., Oliveira, G. C., Fini, L. D. T., Souza, M. T. C. C., Brenelli R. P. (Orgs). *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M. L., Edelin, K. C. & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 35-59.

Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo: T. A. Queiroz.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.

Reeve, J., Bolt, E. & Yi Cai (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 1-12.

Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality & Social Psychology*, 22 (1), 24-34.

Reeve, J. & Sickenius, B. (1994). Development and validation of brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, 54(2), 506-516.

Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.

Rogers, C. R. (1994). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Rosenberg, L. (1981). *Relações entre origem social, condições da escola e rendimento escolar de crianças no ensino público estadual de primeiro grau da grande São Paulo*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas / FINEP.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, Holt, Rinehart e Winston.

Rossini, S. D. R. & Santos, A. A. A. (2001). Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. Em: Sisto, F. F., Boruchovitch, E., Fini, L. D. T. (Orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Ryan, R. M., Connell, J. P. & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: Ames, Carole, Ames, Russell (eds.). *Research on Motivation in Education*. New York: Academic Press, 2, 16-31.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in the children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: Ames, Carole, Ames, Russell (eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. Connecticut: Jai Press Inc., 7, 115-149.

Ryan, R. M. & Stiller, J. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-250.

Ryan, W. (1976). *Blaming the victim*. New York: Vitage Books.

Sansone, C. (1986). A question of competence: The effects of competence and task feedback on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 918-931.

Sansone, C. & Morgan, C. (1992). Intrinsic Motivation and Education: Competence in Context. *Motivation and Emotion*, 16(3), 249-270.

Saresp (2004). Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), www.educacao.sp.gov.br.

Sawaya, S. M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. *Psicologia, Educação e as Temáticas da vida contemporânea*. Editora Moderna, 2002.

Schlieper, M. D. M. J. (2001). As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental. Campinas, SP. Em: *Multimídia* <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000241375>

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the schools*, 22, 208-223.

Silva, T. R. N. (1980). A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo-SP, Fundação Carlos Chagas, 32, 31-44.

Sousa, S. M. Z. L. (2001). A avaliação n organização do ensino em ciclos. *Revista de Educação APEOESP*, 13, 30-36.

Stipek, D. C. & Daniels, D. H. (1988). Declining perceptons of competence: a consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 352-356.

Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's belifs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407

Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn*. Boston: Allyn & Bacon.

Stipek, D. J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Tapia, J. A. & Garcia-Celay, I. M. (1996). Motivação e Aprendizagem Escolar. In: Coll, C., Palácios, J. & Marchesi, A. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*, v. 2, 161-173.

Thorkildsen, T. A., Nolen, S. B. & Fournier, J. (1994). What is fair? Children's critiques of practices that influence motivation. *Journal of Educational Psychology*, 86, 475-486.

Vallerand, R. J.; Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.

Williams, G. C. & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science Medicine*, 45(11), 1705-1713.

Woolfolk, A. E. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Yaegashi, S. (1997). *O fracasso escolar nas séries iniciais: um estudo com crianças de escolas públicas*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.



AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Prezado Diretor (a)

Sou aluna do Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP e estou pesquisando acerca das Orientações Motivacionais e o Desempenho Acadêmico. Essa pesquisa pode contribuir para a melhoria da motivação dos alunos do Ensino Fundamental.

Para a realização do estudo, faz-se necessário a participação de alunos de 3^a e 4^a séries do ensino fundamental, de ambos os sexos. Serão aplicados coletivamente dois instrumentos que possibilite a observação da orientação motivacional do aluno, bem como seu desempenho escolar.

A coleta de dados ocorrerá num horário de maior conveniência para a escola, tendo em vista não interferir na sua rotina. Vale ressaltar que a pesquisa possui um caráter confidencial no que se refere a identificação da escola e dos alunos envolvidos. Após concluída a pesquisa, estarei à disposição para informar os resultados obtidos à escola.

Desde já, agradeço a atenção e empenho da direção, bem como a oportunidade concedida para a realização da pesquisa.

Mococa, maio de 2005.

Atenciosamente,

Carla Helena Manzini

Psicopedagoga



TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados pais

Sou aluna do Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP. Estou fazendo um estudo sobre as Orientações Motivacionais e o Desempenho Acadêmico. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração, autorizando seu filho para:

1. Responder a um questionário sobre motivação;
2. Resolver uma prova com questões de Língua Portuguesa, elaborada pelo SARESP.

As atividades serão desenvolvidas na própria escola com a pesquisadora em horário habitual de aula. Vale ressaltar que a identificação de seu filho será mantida em segredo. É importante lembrar que a participação é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não queira participar.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e me coloco a disposição para o esclarecimento de dúvidas, através do telefone (19) 3656 0760. Vale ressaltar que esta pesquisa foi avaliada por um Comitê de Ética, que se encontra a disposição pelo telefone (19) 3788 8936.

Mococa, maio de 2005.

Carla Helena Manzini

Você autoriza a participação de seu filho na pesquisa?

Sim Não

Consciente dos objetivos e procedimentos utilizados neste estudo autorizo meu filho (a)
_____ a participar.

Assinatura do responsável _____

Escala de motivação escolar para alunos do ensino fundamental

(Manzini & Martinelli)

Nome: _____ Série: _____ Idade: _____ Sexo: _____

1MI. Eu pergunto para aprender coisas novas.

sempre às vezes nunca

2MI. Eu gosto de ir à escola.

sempre às vezes nunca

3MI. Eu sou capaz de fazer sozinho meu trabalho escolar.

sempre às vezes nunca

4ME. Eu gosto de ser um bom aluno para ser querido pelos meus amigos.

sempre às vezes nunca

5ME. Eu não vejo motivo para continuar estudando.

sempre às vezes nunca

6ME. Receber notas boas na escola é o mais importante para mim.

sempre às vezes nunca

7MI. Quanto mais difícil a tarefa, mais eu tento.

sempre às vezes nunca

8MI. Para mim é bom planejar o que tenho que fazer para ir bem na escola.

sempre às vezes nunca

9MI. Eu me esforço na escola porque gosto de estudar.

sempre às vezes nunca

10ME. Eu sinto vergonha dos meus amigos quando não sei fazer uma tarefa.

sempre às vezes nunca

11ME. Eu gosto de receber elogios quando faço meu trabalho escolar.

sempre às vezes nunca

12MI. Quando eu faço bem meu trabalho, eu não me importo com os outros alunos.

sempre às vezes nunca

13MI. Ninguém precisa me dizer que eu tenho que estudar.

sempre às vezes nunca

14MI. Vou à biblioteca porque gosto de ler coisas novas.

sempre às vezes nunca

15ME. Quando eu recebo boas notas eu me esforço mais na escola.

sempre às vezes nunca

16ME. Eu tento ir bem na escola para agradar meus pais.

sempre às vezes nunca

17MI. Eu gosto de ter a chance de fazer algo de novo para fazer melhor.

sempre às vezes nunca

18ME. Eu tento ir bem na escola para agradar meus professores.

sempre às vezes nunca

19ME. Eu só estudo para ir bem nas provas.

sempre às vezes nunca

20MI. Eu estou satisfeito com minhas notas.

sempre às vezes nunca

21MI. Quanto mais interessante o trabalho escolar, mais eu me esforço.

sempre às vezes nunca

22ME. Eu tento ir bem na escola, para ter um futuro melhor.

sempre às vezes nunca

23ME. Eu só estudo para não ficar de castigo.

sempre às vezes nunca

24ME. Eu só faço as tarefas para que o professor não fique bravo comigo.

sempre às vezes nunca

25ME. Eu só faço as tarefas porque minha professora é brava.

sempre às vezes nunca

26ME. Eu só me sinto feliz quando eu sou o melhor da classe.

sempre às vezes nunca

27MI. Eu me saio bem em qualquer coisa que eu faça na escola.

sempre às vezes nunca

28MI. Aprender coisas novas é interessante para mim.

sempre às vezes nunca

29ME. Eu preciso ser incentivado para fazer meu trabalho da escola.

sempre às vezes nunca

30ME. Na escola eu trabalho melhor quando sou elogiado.

sempre às vezes nunca

31MI. Eu não me importo de fazer um trabalho escolar que eu acho interessante.

sempre às vezes nunca

O URSO E AS ABELHAS



Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco. O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir o ninho. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele. O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque

mergulhou de cabeça num lago.

Moral: Mais vale suportar um só ferimento em silêncio que perder o controle e acabar todo machucado.

(ASH, Russel; HIGTON, Bernard (Comp.). *Fábulas de Esopo*. Tradução Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 24.)

01. No trecho "A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele", a palavra sublinhada refere-se ao

- (A) enxame.
 - (B) ninho.
 - (C) tronco.
 - (D) urso.
-

02. "O urso fugiu a toda velocidade..." quer dizer que o urso fugiu

- (A) calmamente.
 - (B) lentamente.
 - (C) mansamente.
 - (D) rapidamente.
-

03. Para entender a história, é importante saber que o urso gosta de

- (A) abelhas.
 - (B) mel.
 - (C) trevos.
 - (D) tronco.
-

04. Uma das abelhas do enxame picou o urso quando ele

- (A) começou a farejar o tronco.
- (B) fugiu a toda velocidade.
- (C) mergulhou a cabeça num lago.
- (D) voltou do campo de trevos.

05. O enxame inteiro atacou o urso porque ele

- (A) desapareceu num buraco.
- (B) ficou louco de raiva.
- (C) tentou destruir o ninho.
- (D) topou com uma árvore.

06. Os dois pontos usados depois da palavra "Moral" servem para

- (A) fazer uma pausa na leitura.
- (B) indicar apenas uma repetição.
- (C) mostrar a lição da história.
- (D) apresentar uma dúvida.

Toda transformação é metamorfose?

Mal saiu do ovo, a tartaruga corre para o mar. Será que um dia ela volta a essa praia? Se tudo correr bem, sim: as tartarugas marinhas sempre retornam ao lugar onde nasceram para colocar seus ovos. Mas não espere vê-la chegar como saiu, isto é, pequena e leve. Ao voltar, ela estará mudada. Pode ser uma tartaruga com cerca de meia tonelada!



Frente a esse tartarugão, vale qualquer exclamação de espanto, menos dizer: "Quem te viu, quem te vê! Passou por uma metamorfose, hein?!". Pela seguinte razão: a palavra metamorfose significa "mudança", "transformação". Mas nem todas as transformações pelas quais um ser vivo passa são chamadas assim!

Alterações no tamanho e no peso, como as que acontecem com as tartarugas marinhas, não são metamorfoses. Apenas as mudanças mais abruptas, que ocorrem após os primeiros estágios de desenvolvimento e que envolvem transformações radicais em um ser vivo - da estrutura ao comportamento - recebem esse nome.



Para você ter uma idéia, alguns animais sofrem transformações tão profundas que alguém poderia ver dois bichos da mesma espécie, um jovem e outro adulto, e pensar que são de espécies diferentes, como o girino e o sapo, por exemplo. O que, sem dúvida, é uma metamorfose e tanto!



(TODA transformação é metamorfose? Ciência Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, out. 2003. Adaptação.)

07. Metamorfose são transformações

- (A) de altura e peso.
 - (B) de cor e altura.
 - (C) de estrutura e comportamento.
 - (D) de tamanho e peso.
-

08. No trecho "ao voltar, ela estará mudada", a palavra destacada se refere a

- (A) mar.
 - (B) ovos.
 - (C) praia.
 - (D) tartaruga.
-

09. A palavra abrupta em "Apenas as mudanças mais abruptas..." quer dizer

- (A) diferentes.
 - (B) incompletas.
 - (C) pequenas.
 - (D) radicais.
-

10. Esse texto fala sobre

- (A) animais que botam ovos.
 - (B) a praia onde vivem as tartarugas.
 - (C) a vida dos bichos quando são adultos.
 - (D) o que é metamorfose.
-

11. As tartarugas **não** sofrem metamorfose porque elas

- (A) só apresentam alterações de tamanho e peso.
 - (B) colocam seus ovos em uma praia.
 - (C) ficam muito pesadas na vida adulta.
 - (D) retornam ao lugar onde nasceram.
-

12. Esse texto serve para

- (A) contar uma história.
 - (B) dar uma notícia.
 - (C) divertir as crianças.
 - (D) ensinar sobre animais.
-

Maurício e a Turma da Mônica brilharam na Bienal

A Bienal do Livro de São Paulo, realizada em abril, ficou superlotada de adultos e crianças que contaram, mais uma vez, com as novidades da Turma da Mônica e a presença de Maurício de Sousa, que autografou seus novos livros.

Maurício de Sousa e a Turma da Mônica distribuíram autógrafos para todos os fãs que visitaram a Bienal do Livro à tarde. As crianças e adultos aguardavam a sua vez para ganhar um autógrafo do criador da Turma da Mônica, que dava atenção especial para cada fã. E a Turma da Mônica fez o maior sucesso no estande da Editora Globo, pois a Mônica, o Cebolinha, o Cascão e a Magali tiraram fotos e conversaram com as crianças.



(MAURÍCIO e a Turma da Mônica brilharam na Bienal. *Revista Parque da Mônica*, São Paulo, n. 137, [s.d.])

13. A Bienal do Livro de São Paulo foi freqüentada por

- (A) crianças e adultos.
- (B) crianças mineiras.
- (C) muitas crianças.
- (D) muitos adultos.

14. No trecho "para ganhar um autógrafo do criador da Turma da Mônica", a parte destacada refere-se a

- (A) Cascão.
- (B) Cebolinha.
- (C) cada fã.
- (D) Maurício de Sousa.

15. O texto é uma notícia sobre

- (A) a criação da Turma da Mônica.
- (B) as personagens Magali e Mônica.
- (C) a revista Parque da Turma da Mônica.
- (D) tarde de autógrafos na Bienal.

16. A Turma da Mônica fez o maior sucesso porque

- (A) as crianças presentes e os adultos aguardaram sua vez.
- (B) os personagens conversaram com as crianças.
- (C) os personagens tiraram fotos e conversaram com as crianças.

(D) os personagens tiraram fotos com as crianças.



(SÓ não exagere... *Revista Recreio*, São Paulo, p. 26, 21 out. 2004.)

19. A propaganda serve para

- (A) mostrar o "skate" do tigre.
 - (B) apresentar a promoção do "skate".
 - (C) convencer as pessoas a comerem sucrilhos.
 - (D) convidar as pessoas a andarem de "skate".
-

20. "Só não exagere nas manobras: você precisa dos dentes para comer sucrilhos" Em lugar dos dois pontos poderíamos escrever:

- (A) porque.
- (B) e.
- (C) mas.

17. A frase "Só não exagere nas manobras:" tem relação com a figura

- (A) do tigre.
 - (B) do "skate".
 - (C) dos sucrilhos.
 - (D) das caixas.
-

18. O texto faz propaganda de

- (A) alimentos.
 - (B) esporte.
 - (C) brinquedo.
 - (D) animais.
-

(D) então.

CONSTRUA UM GRÁFICO DE ALTURA

Você vai precisar de:

- um pedaço de papel de parede de aproximadamente 1,5 metro de comprimento
- caneta tipo pincel atômico
- fita métrica
- tachinhas
- etiquetas adesivas

1. Prenda o papel na parede (ele será seu gráfico).
2. Peça ajuda a alguém para marcar bem a sua altura.
3. Cuidadosamente, meça e anote sua altura ao lado da marca. (Meça do chão até a marca.)
4. Escreva seu nome e sua altura na etiqueta. Cole-a no gráfico, ao lado da marca da sua altura.

Meça a altura dos seus coleguinhas também. Quem é o mais alto da classe?

A cada ano você cresce um pouquinho, e isso acontece até você completar mais ou menos 20 anos.

(WILLI, Shirley. *Galera do M: puxa, que longe*. São Paulo. Ed. Caramelo, 2003. p. 25.)



21. Para fazer o gráfico, ao lado da marca da sua altura, você deve colar

- (A) uma etiqueta com seu nome e altura.
- (B) uma fita métrica com a altura necessária.
- (C) um adesivo preso com tachinhas.
- (D) um papel com a medida da parede.

22. Nas seis etiquetas que aparecem desenhadas na ilustração, deve estar escrito

- (A) o nome da menina e do cachorro.
- (B) o nome da criança e das pessoas de sua família.
- (C) o nome das crianças e sua altura.
- (D) o nome da criança e a data de seu aniversário.

23. Este texto serve para

- (A) ensinar a fazer um gráfico para medir a altura.
- (B) divulgar o crescimento das crianças até os 20 anos.
- (C) utilizar a tesoura e as etiquetas para construir um cartaz
- (D) recomendar o uso da fita métrica para fazer um desenho.



(ZIRALDO. O menino maluquinho. O Globo, Rio de Janeiro, 7 ago. 2004. Globinho.)

24. A expressão controle remoto no primeiro quadrinho diz respeito ao

- (A) aparelho que mede o tempo com precisão.
- (B) caminho que o carro do menino percorreu.
- (C) carro vermelho que corre com muita velocidade.
- (D) objeto que controla um aparelho elétrico a distância.

25. Nos dois últimos quadrinhos, o Menino Maluquinho se dá conta de que

- (A) a mãe poderia controlar a vida dele.
- (B) as coisas boas deveriam ter controle remoto.
- (C) o controle remoto resolve todos os problemas.
- (D) todas as coisas deveriam ser controladas.

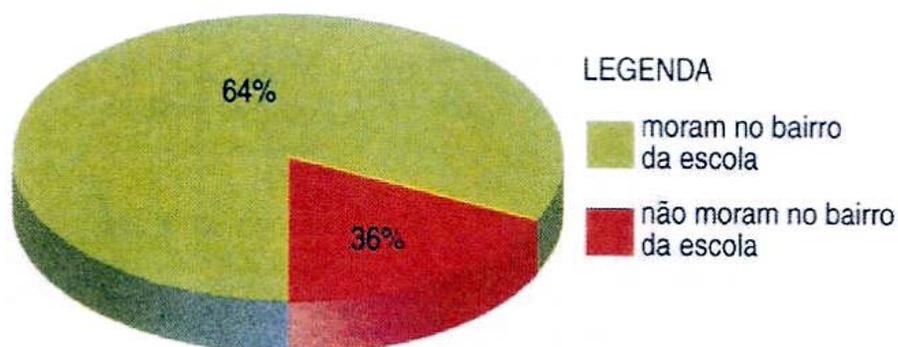
26. No quadrinho 4, o que mostra que a bola é movimentada por controle remoto é

- (A) a antena que a bola apresenta.
- (B) a expressão do goleiro.
- (C) a trave do campo de futebol.
- (D) a velocidade da bola.

27. No último quadrinho, a expressão Ah... indica que o Menino Maluquinho

- (A) ficou desapontado.
 - (B) pareceu alegre.
 - (C) ficou animado.
 - (D) teve dúvida.
-

Proximidade do local de moradia dos alunos em relação à escola



(MARSICO, M.T. et al. *Marcha criança: história e geografia*. São Paulo: Ed. Scipione, 2002. p. 105. Gráfico.)

28. O percentual de alunos que moram no bairro da escola é igual a

- (A) 36%.
 - (B) 100%.
 - (C) 64%.
 - (D) 50%.
-

29. O gráfico mostra que

- (A) a maior parte mora no bairro da escola.
 - (B) metade dos alunos mora no bairro da escola.
 - (C) poucos alunos moram no bairro da escola.
 - (D) todos os alunos moram no bairro da escola.
-

30. O total de alunos na sala é representado no gráfico pela

- (A) figura inteira.
- (B) menor parte da figura.
- (C) metade da figura.
- (D) parte verde da figura.

O PASTOR E O LOBO



Um pastor costumava levar seu rebanho para bem longe da aldeia. Fazia então uma brincadeira de mau gosto:

- Socorro! Socorro! - gritava. Os lobos estão atacando os meus carneiros!

As pessoas largavam o que estavam fazendo e corriam para ajudá-lo.

O pastor torcia-se de rir, pois não havia lobo algum.

Um dia apareceram lobos de verdade. Enquanto eles devastavam o rebanho, o pastor, horrorizado, gritava:

- Socorro! Socorro! Corram, senão vão chegar tarde!

As pessoas pouco se incomodaram. Pensavam que o gozador estava fazendo mais uma das suas.

E assim, ele perdeu todos os seus carneiros. Triste, disse ele com seus botões:

- Os mentirosos só ganham uma coisa: não serem acreditados nem quando dizem a verdade.

(GARTNER, Hans; ZWARGER, Lisbeth (Comp.). 12 *fábulas de Esopo*. Tradução Fernanda Lopes de Almeida. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Atica, 2003.)

01. Em "*Enquanto eles devastavam o rebanho...*", o termo sublinhado refere-se a

- (A) lobos.
- (B) carneiros.
- (C) mentirosos.
- (D) vizinhos.

02. Em "... o gozador estava fazendo mais uma das suas.", a expressão destacada significa no texto

- (A) realizar o trabalho do dia-a-dia.
- (B) levar o rebanho para longe da aldeia.
- (C) atacar todos os carneiros do rebanho.
- (D) fazer brincadeira de mau gosto.

03. Pelo final da história, você pode entender que o pastor aprendeu que

- (A) "A mentira tem pernas curtas."
- (B) "Quem tudo quer tudo perde."
- (C) "A ovelha má põe o rebanho a perder."
- (D) "Quem desdenha quer comprar."

04. O pastor dessa história é

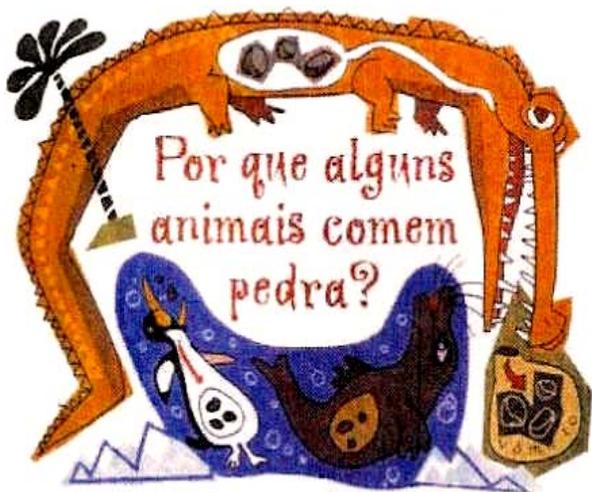
- (A) mentiroso e gozador.
- (B) medroso e preguiçoso.
- (C) solidário e brincalhão.
- (D) alegre e respeitoso.

05. Os vizinhos não confiavam mais no pastor, porque ele

- (A) resolvia sozinho os seus problemas.
- (B) gritava por qualquer coisa.
- (C) fingia que os lobos o atacavam.
- (D) tinha muito medo dos lobos.

06. No trecho "- Socorro! Socorro! gritava. Os lobos estão atacando os meus carneiros!", o travessão indica o início da

- (A) queixa do mentiroso.
 - (B) fala das pessoas.
 - (C) reclamação da vizinhança.
 - (D) gritaria do pastor .
-



Alguns animais têm hábitos que podemos considerar curiosos... Os gatos, por exemplo, se lambem para limpar o pêlo. Já os cachorros instintivamente procuram comer certas ervas quando estão sentindo algum mal-estar. Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras! É isso aí! E olha que, em vez de fazê-los passar mal, as pedras exercem funções úteis dentro do organismo.

As pedras engolidas por certos animais são chamadas gastrólitos, que quer dizer 'pedras do estômago'. É dentro deste órgão que elas ficam armazenadas e ajudam a triturar os alimentos e a limpar as paredes estomacais dos parasitos que a infestam. Além disso, as pedras aliviam a

sensação de fome durante longos períodos em que os bichos precisam ficar sem comer, já que ocupam um bom lugar em seu organismo.

Crocodilos, pingüins, focas e leões-marinhos, entre outros animais aquáticos, estão na lista dos engolidores de pedra.

Mas não pensem que os bichos engolem qualquer pedra que vêm pela frente. Eles escolhem com muito cuidado as que vão para sua barriga. Valem as mais lisinhas e bem arredondadas.

(SALVATORE, S. Por que alguns animais comem pedra? *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n. 141, nov. 2003. Adaptação.)

07. Os animais que comem pedras escolhem as que são

- (A) arredondadas.
- (B) macias.
- (C) grandes.
- (D) pontudas.

08. Em "em vez de fazê-los. passar mal", o termo destacado refere-se a

- (A) animais que comem pedras.
- (B) cachorros que comem certas ervas.
- (C) gatos que se lambem para limpar o pêlo.
- (D) parasitos que infestam os animais.

09. Em "Mas tem bicho com hábitos ainda mais intrigantes, como comer pedras!", a palavra "intrigante" quer dizer

- (A) ruim.
 - (B) estranho.
 - (C) saudável.
 - (D) doentio.
-

10. Esse texto que você leu

- (A) descreve como alimentar os animais doentes.
 - (B) informa curiosidades sobre alimentação de alguns animais.
 - (C) apresenta animais que precisam comer ervas todo o tempo.
 - (D) explica como os gatos e cachorros se alimentam.
-

11. Além de triturar os alimentos, as pedras também são úteis porque

- (A) limpam as paredes do estômago e aliviam a sensação de fome.
 - (B) limpam o pêlo e absorvem vitaminas.
 - (C) aliviam o mal-estar e limpam as paredes do estômago.
 - (D) ajudam a digerir ervas e matam a fome.
-

12. O texto "*Por que alguns animais comem pedras?*" serve para

- (A) contar uma história de animais.
 - (B) informar sobre os hábitos curiosos de alguns animais.
 - (C) dar uma notícia sobre animais em extinção.
 - (D) informar sobre animais de estimação.
-

Salvem os filhotes!

Cientistas se unem para proteger animais selvagens em extinção

Ana Maria Azevedo

Em nome dos filhotes mostrados nesta página e de milhões de outros em todo o planeta, centenas de cientistas de vários países estão este mês em Bangcoc, a capital da Tailândia. Eles participam da reunião da Convenção Internacional de Espécies Ameaçadas (Cities), um nome complicado para um problema difícil ainda: impedir que animais selvagens sejam mortos ou aprisionados. Todos os dias, filhotes como estes são ameaçados por caçadores. A Cities existe para criar leis que evitem o desaparecimento de animais e plantas.



Os pandas-gigantes estão entre os animais protegidos pelas Cities. Hoje, seu comércio é proibido e punido com muito rigor na China, terra natal desses ursos que de tão fofos mais parecem feitos de pelúcia. A mesma proteção é dada aos ainda mais raros pandas -vermelhos, também nativos da China e do vizinho Nepal. A Cities protege os orangotangos, os chimpanzés e os gorilas, mas eles ainda precisam de muita ajuda para não serem extintos. O mesmo vale para os felinos, como os tigres, os leões, os chitas e os muito raros gatos-pescadores, encontrados apenas à beira de alguns poucos rios na Ásia. Os cientistas esperam que desta reunião saiam medidas para proteger, principalmente, os tigres.

(AZEVEDO, Ana Maria. *Salvem os filhotes! Cientistas se unem...* O *Globo*, Rio de Janeiro, 9 out. 2004. Globinho, Meio Ambiente, p. 4.)

13. A reunião dos cientistas da Cities vai acontecer

- (A) no Nepal.
- (B) na China.
- (C) em Bangcoc.
- (D) na capital da China.

14. Em "Eles" participam da reunião da Convenção Internacional de Espécies Ameaçadas (Cities)," o termo sublinhado refere-se à palavra

- (A) filhotes.
- (B) outros.
- (C) países.
- (D) cientistas.

15. A notícia acima tem como assunto principal informar sobre

- (A) os gatos-pescadores encontrados nos rios da Ásia.
- (B) a realização do encontro da "Convenção Internacional das Espécies Ameaçadas."
- (C) a luta para proteger os tigres e os chitas.
- (D) os animais protegidos pela China.

16. A Cities existe para que possa

- (A) procurar animais raros em países distantes como a China.
 - (B) criar leis que impeçam o desaparecimento de animais e plantas.
 - (C) denunciar os países que protegem o meio ambiente.
 - (D) levar para o Zoológico animais em extinção.
-

Todo mundo anda lendo. E você?



Para quem compra e lê os volumes **Ciência Hoje na Escola**, provas e trabalhos vão ser moleza! Será nota 10 com certeza!

Livros pesados? Textos complicados? Nada disso. A série **Ciência Hoje na Escola** explica em linguagem fácil de entender tudo o que o seu professor passou na aula e muito mais. Você estuda, aprende, e o melhor, entende imediatamente a matéria.

Patrocínio



Fundação
Bradesco

Para comprar com desconto,
ligue grátis: **0800 264846**
e informe o código **CE64**

**CIÊNCIA
HOJE**
na escola

NOVO!

NOVO!

(TODO mundo anda lendo. E você? *Ciência Hoje na escola*, Rio de Janeiro, [s.d]. Propaganda.)

17. A expressão "Todo mundo" é representada na ilustração

- (A) pelos rostos alegres.
 - (B) pelos vários chapéus.
 - (C) pelo tamanho dos personagens.
 - (D) pelas calças azuis.
-

18. Essa propaganda quer

- (A) comparar diferentes povos.
 - (B) informar sobre a distribuição de revistas na escola.
 - (C) estimular a compra da revista "Ciência Hoje na Escola".
 - (D) despertar o prazer de viajar pelo mundo.
-

19. Esse texto serve para

- (A) aumentar a venda da revista "Ciência Hoje na Escola".
 - (B) divulgar os trabalhos dos alunos que tiram nota 10.
 - (C) ensinar a usar roupas variadas.
 - (D) mostrar a alegria das crianças.
-

20. O balão estrelado com a palavra "**NOVO!**" refere-se

- (A) aos alunos do Ensino Fundamental.
 - (B) ao assunto da página seguinte.
 - (C) ao último exemplar da revista.
 - (D) ao lançamento de uma promoção.
-

UM VULCÃO EM SEU JARDIM

O PASSO A PASSO

1

Junte o corante ao vinagre para formar a "lava"



2

Com o funil bem seco, encha o pequeno frasco de plástico com bicarbonato de sódio até mais ou menos a metade. Coloque o frasco em pé, no centro do prato ou da travessa.



3

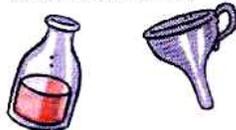
Coloque ao redor do frasco um pouco de cascalho. Em seguida, vá cobrindo o cascalho com areia, até o frasco ficar quase totalmente coberto por essa "montanha". Mas cuidado: não tape a abertura do frasco. Despeje o vinagre colorido na abertura. Pronto! Agora é só observar a erupção.

As bolhas que se soltam, formando a espuma que você viu, são feitas de um gás chamado dióxido de carbono. Esse gás pressiona as paredes do frasco, assim como os gases pressionam as camadas terrestres, e força a saída do líquido borbulhante.



VOCÊ VAI PRECISAR DOS SEGUINTE MATERIAIS:

- Vinagre
- Bicarbonato de sódio (duas colheres das de chá)
- Um pequeno frasco de plástico
- Areia e cascalho
- Prato grande ou travessa
- Funil
- Corante vermelho para comida (colorífico ou coloral)



21. Na experiência do vulcão em seu jardim, a "lava" é formada juntando-se

- (A) areia e cascalho.
- (B) bolha e espumas.
- (C) vinagre e corante.
- (D) água e bicarbonato de sódio.

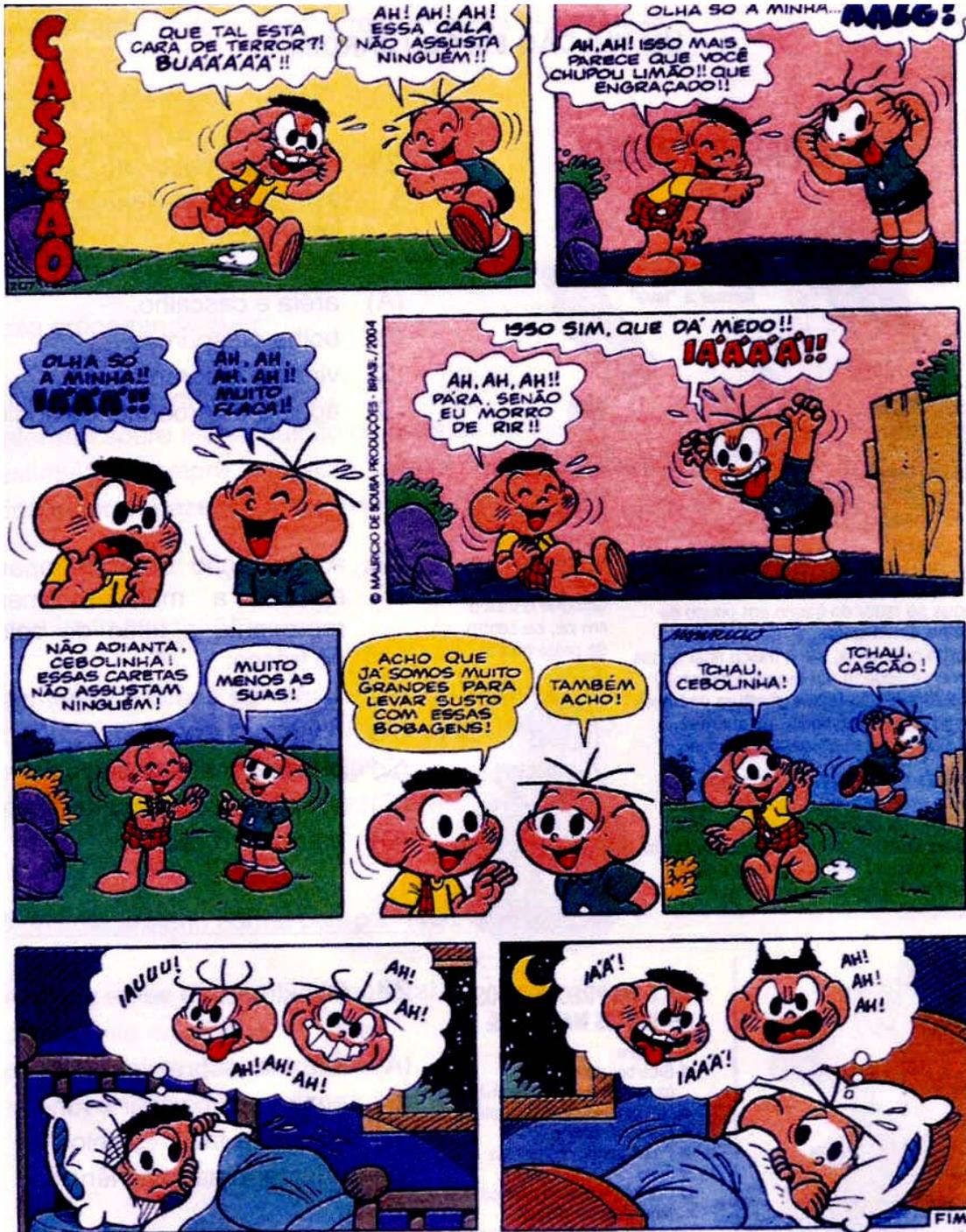
22. A ilustração em que aparece apenas a mão do menino representa a ação de colocar no frasco:

- (A) o vinagre e o corante.
- (B) o bicarbonato de sódio.
- (C) o vinagre colorido.
- (D) a areia e o cascalho.

23. O texto acima serve para

- (A) informar sobre vinagre.
- (B) ensinar como usar o funil.
- (C) ensinar a fazer castelos.
- (D) orientar uma experiência.

(UM VULCÃO em seu jardim. O *Globo*, Rio de Janeiro, 9 out. 2004. Globinho, Experiência, p. 6.)



(Souza, Maurício. Cascão. O Globo, Rio de Janeiro, 9 out. 2004. Globinho, p.16.)

24. Em "Pára, senão eu morro de rir!!", a expressão sublinhada indica

- (A) exagero.
- (B) medo.
- (C) tristeza.
- (D) dúvida.

25. Os quadrinhos acima tratam de um sentimento comum às crianças, que é

- (A) a ousadia.
- (B) o orgulho.
- (C) o medo.
- (D) a tristeza.

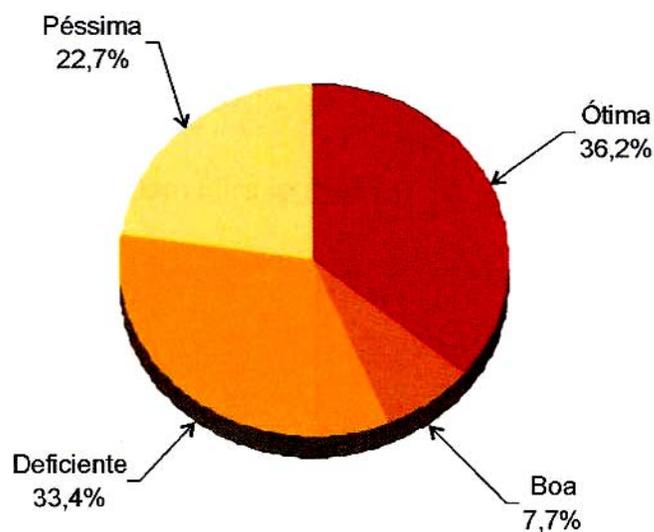
26. Os personagens dos quadrinhos estão fazendo careta para descobrir qual é

- (A) a mais engraçada.
- (B) a mais monstruosa.
- (C) a menos estranha.
- (D) a menos feia.

27. Nos primeiros quadrinhos, as expressões BUÁÁÁÁ !! AALG! IÁÁÁ !! IÁÁÁÁ !! feitas por Cascão e Cebolinha pretendem imitar

- (A) barulhos irritantes.
 - (B) gritos de alegria.
 - (C) sons assustadores.
 - (D) vozes de crianças.
-

PAVIMENTAÇÃO DAS ESTRADAS BRASILEIRAS



(ALVAREZ, Regina. Derrapando na reta. *O Globo*, 5 out. 2004. Economia, p. 23. Adaptação.)

28. De acordo com o gráfico, o percentual de estradas que apresenta ótimas condições de pavimentação é de

- (A) 22,7%.
 - (B) 33,4%.
 - (C) 7,7%.
 - (D) 36,2%.
-

29. Pelo gráfico, você pode afirmar que a pavimentação das estradas brasileiras apresentam

- (A) ótimas condições.
 - (B) muitos problemas.
 - (C) condições satisfatórias.
 - (D) problemas menores.
-

30. As condições de pavimentação das estradas brasileiras são representadas no gráfico

- (A) pelas diferentes cores.
 - (B) pelas setas iguais.
 - (C) pela letra do título.
 - (D) pelo tamanho do círculo.
-