

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDNA ROSA CORREIA NEVES

AS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS E AS CRENÇAS SOBRE
INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Campinas - SP

2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

As Orientações Motivacionais e as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte de Alunos do Ensino Fundamental

Edna Rosa Correia Neves

Orientador: Evely Boruchovitch

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Edna Rosa Correia Neves e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 16/08/2002

Assinatura:

Evely Boruchovitch
(orientador)

Comissão Julgadora:

José Aloysio Benício
Paula Nield

Evely Boruchovitch

200304419

Ano: 2002

© by Edna Rosa Correia Neves, 2002.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP N4140
V	EX
TOMBO BCI	52042
PROC.	16-129103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	12/02/03
Nº CPD	

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

CM00179211-1

B ID 278408

N4140

Neves, Edna Rosa Correia.

As orientações motivacionais e a crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental / Edna Rosa Correia Neves. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Evely Boruchovith

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Motivação na educação. 2. Aprendizagem. 3. Orientação motivacional.
4. Inteligência. 5. Ensino de primeiro grau. I. Brouchovith, Evely.
- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-101-BFE

RESUMO

O presente estudo investigou as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Campinas com 160 sujeitos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, de ambos os sexos e provenientes de famílias de nível sócio-econômico desfavorecido. Para a coleta de dados utilizou-se uma entrevista estruturada composta de 12 pranchas com histórias relacionadas à motivação intrínseca e extrínseca e 18 questões abertas sobre crenças de inteligência, esforço e sorte. A orientação motivacional intrínseca esteve, significativamente, mais presente na amostra que a extrínseca, sobretudo entre os alunos das séries e idades mais avançadas. Com relação às crenças, a inteligência foi concebida como sabedoria, o esforço foi definido em termos de vontade e comportamentos relativos ao estudar e a sorte foi associada com achar ou ganhar algo inesperadamente. Surgiram diferenças significativas nas orientações motivacionais e nas crenças em relação a idade e a série escolar. Os resultados apontam à necessidade dos educadores incentivarem os alunos, principalmente nas séries iniciais, a valorizarem o estudo e o esforço, tendo-se em vista a importância da motivação adequada e do prazer em aprender desde o início da escolarização.

ABSTRACT

The present study investigated the motivational orientation and the intelligence, effort and luck beliefs in elementary schools students. Sample was composed of 160 students of 2nd, 4th, 6th, and 8th grade of public school in Campinas. Students were both males and females, and their families came from low socio-economical background. Participants were interviewed individually and to evaluate their intrinsic and extrinsic motivational orientations 12 stories were presented. Subjects' beliefs regarding intelligence, effort and luck were measured through 18 open and closed-ended questions. Results revealed that an intrinsic motivational orientation was significantly more present in the sample, mainly among older and more advanced in school students. Results also showed that intelligence was conceived as wisdom, effort was defined in terms of will and in terms of behaviors related to studying, and luck was associated with to find or to obtain something unexpectedly. Significant differences appeared in the motivational orientation and in the beliefs in relation to age and the school grade. Data is discussed in terms of the need to help students to value studying and effort since the beginning of schooling in order that they develop an appropriate motivation to learn early.

DEDICATÓRIA

A Deus, pela benção recebida

Ao Paulino meu marido

Aos meus pais, Aurélio e Beleonísia

Às minhas irmãs Elizabete, Eliana e Maria de Fátima

À minha orientadora e amiga Evely

À todos que acreditam e buscam realizar seus sonhos...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Evely Boruchovitch pela confiança, orientação primorosa, dedicação, carinho e atenção concedidos. Meu agradecimento e profundo respeito, que sempre serão poucos, diante do muito que me foi oferecido.

Aos professores doutores José Aloyseo Bzuneck, Lucila Diehl Tolaine Fini, Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e Acácia Aparecida Angeli dos Santos pelas sugestões valiosas e pertinentes feitas no projeto de qualificação e presença na realização deste trabalho.

A todos os professores do curso de Mestrado em Educação que tive oportunidade de conhecer e conviver durante as aulas, Fermino Fernandes Sisto, Rosely Palermo Brenelli, Selma de Cássia Martinelli e Valério José Arantes, o meu muito obrigado.

Aos meus pais Aurélio e Beleonisia e irmãs Elizabete, Eliana e Maria de Fátima que através de lutas, sacrifícios, sonhos... com seu amor foram companheiros, presentes ou não, confortando e participando de todos os momentos difíceis e felizes.

Aos meus familiares Elvira, João, Tiago, Raul, Uberice e Márcia que compreenderam a minha ausência, obrigado pelo carinho.

Às valiosas amigas e amigos Sueli Rufini, Wannyse, Inês, Vilian, Miriam, Elis, Maria Aparecida, Marlene, Márcia, Alberto e Gianluca pela presença e pela amizade.

À CAPES, pela bolsa concedida, aos alunos que foram sujeitos da pesquisa e às funcionárias do departamento de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

E, finalmente, com muito amor, ao meu marido Paulino que partilhou dos meus sonhos, que procurou olhar comigo na mesma direção, que repartiu as dores e as alegrias... obrigado pelo apoio, amparo, compreensão, paciência e ajuda nos momentos difíceis da elaboração desse trabalho.

OPINIÃO

Complementar ao fazer a citação...
Acrescentar... juntar... o seu ponto de vista
Aos que já "estão"...
Situar-se então.
E, à partir daí, embasado, se tenta
Filtrar o que lhe "acrescenta",
Peneirando o que não!
Bem vinda nova OPINIÃO
Sobre o tema em questão!

(Extraída do livro ERA DOS CATADORES de autoria de Paulino Neves)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	P. 11
CAPÍTULO I	P. 13
Introdução as Teorias Cognitivas da Motivação para Aprendizagem	p. 15
1.1- A Importância do Estudo	p. 20
1.2- Objetivos.....	p. 27
 CAPÍTULO II	 p. 29
As Orientações Motivacionais e as Crenças Pessoais dos Alunos.....	p. 31
2.1 - Tendências Atuais no Estudo da Motivação	p. 31
2.2 - O Conceito de Crenças	p. 32
2.2.1 - Crenças Educacionais	p. 34
2.3 - Teorias Cognitivas da Motivação.....	p. 36
2.3.1 - As Orientações Motivacionais Intrínsecas e Extrínsecas.....	p. 37
2.3.2 - Pesquisas Relativas às Orientações Motivacionais Intrínsecas e Extrínsecas	p. 42
2.4 - Introdução à Teoria da Atribuição de Causalidade.....	p. 47
2.4.1 - Atribuição de Causalidade e as Dimensões da Causa.....	p. 49
2.4.2 - Atribuição de Causalidade e o Desempenho Acadêmico	p. 50
2.4.3 - Atribuição de Causalidade e as Diferenças de Gênero	p. 52
2.5 - Introdução às Crenças de Inteligência, Esforço e Sorte.....	p. 53
2.5.1 - Pesquisas sobre Crenças de Inteligência, Esforço e Sorte.....	p. 55
2.5.2 - Pesquisas sobre Crenças de Inteligência e Esforço e Realização Acadêmica.....	p. 57
2.5.3 - Pesquisas sobre Crenças de Inteligência, Esforço e Reações Afetivas	p. 60

CAPÍTULO III	P. 63
Método.....	p. 65
3.1 - Sujeitos.....	p. 65
3.2 - Procedimentos.....	p. 65
3.3 - Contato com a Escola e Estudo Piloto.....	p. 66
3.4 - Procedimentos de Coleta de Dados	p. 66
3.5 - Instrumentos	p. 68
3.5.1 - Entrevista Estruturada	p. 68
3.5.2- Levantamento do Rendimento Escolar	p. 70
3.6 - Materiais.....	p. 71
3.7 - Procedimentos de Análise de Dados.....	p. 71
CAPÍTULO IV	P. 73
Análise de Dados: Descrição dos Resultados.....	p. 75
4.1 - Orientações Motivacionais, Dados Demográficos e Rendimento Escolar	p. 76
4.2 - Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte, Dados Demográficos e Rendimento Escolar dos Alunos.....	p. 94
CAPÍTULO V	P. 109
Discussão.....	p. 111
5.1- Orientações motivacionais e a idade, gênero, repetência, série e rendimento escolar	p. 111
5.2- Crenças de inteligência, esforço e sorte e a idade, gênero, repetência, série e rendimento escolar	p. 116
5.3 - Considerações Finais	p. 121
ANEXOS	P. 127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	P. 155

INTRODUÇÃO

Várias pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos, por educadores e psicólogos, sobre a motivação no contexto escolar. Entre os vários estudos, os relacionados às cognições humanas, tais como crenças, pensamentos, expectativas e sentimentos relacionados ao processo de aprender, têm sido contemplados pelas teorias cognitivas da motivação para a aprendizagem (Dweck & Leggett, 1988; Maher & Pintrich, 1991 *apud* Anderman & Maher, 1994, Markus & Nurius, 1986; Nicholls & Miller, 1983,1984; Weiner, 1979,1985). Como resultados destas pesquisas, essas concepções demonstram a existência de modelos motivacionais inapropriados para o processo de aprendizagem dos indivíduos, o que incluíam crenças pessoais disfuncionais e orientações motivacionais inadequadas (Boruchovitch, 2001a).

Tendo em vista os problemas motivacionais comprometerem seriamente a aprendizagem dos alunos e as orientações motivacionais e as crenças individuais desempenharem um papel central nas expectativas, no comportamento, nas emoções e no desempenho subsequente dos mesmos, objetiva-se com a presente pesquisa conhecer as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e as crenças de inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros, bem como avaliar a existência de diferenças nas crenças e nas orientações motivacionais com relação à idade, ao gênero, à repetência, à série e ao rendimento escolar. E assim, contribuir de forma preventiva para que o sistema escolar possa trabalhar em direção ao desenvolvimento da motivação adequada para a aprendizagem dos alunos. Segue-se a apresentação de uma síntese dos cinco capítulos deste estudo.

O primeiro capítulo constará de uma breve descrição das Teorias Cognitivas da Motivação para Aprendizagem. Serão apresentados também, a importância do estudo, uma síntese sobre progressão continuada e os principais objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, serão descritos os principais referenciais teóricos utilizados no presente estudo, acompanhados de uma revisão de literatura de pesquisas sobre orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, atribuições de causalidade e crenças sobre inteligência, esforço e sorte.

A Metodologia da presente pesquisa composta pelos sujeitos, procedimentos para contato com a escola, procedimentos de coleta de dados, instrumentos, levantamento do rendimento escolar, materiais e procedimentos de análise de dados, será apresentada no terceiro capítulo. Os dados foram sumarizados em gráficos e tabelas compondo o quarto capítulo. A discussão dos dados e considerações finais serão apresentadas no quinto capítulo.

Capítulo I

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO AS TEORIAS COGNITIVAS DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, os estudos sobre a motivação para a aprendizagem e os fatores relacionados ao desempenho escolar têm sido revistos por educadores e psicólogos. As teorias contemporâneas da motivação para a aprendizagem apresentam novas perspectivas nesta área. Para essas teorias, a motivação para aprender não se constitui um traço imutável de personalidade, reconhecendo não só que o sucesso e o fracasso escolar são fenômenos bem mais complexos do que se havia pensado, mas também que a inteligência e a capacidade intelectual não se constituem em fatores suficientes para a compreensão do porquê de alguns alunos obterem sucesso em atividades acadêmicas, enquanto que outros não (Boruchovitch, 1994).

Ao contrário das teorias mecanicistas, as teorias cognitivas da motivação para a aprendizagem dão grande importância para os processos internos, tais como: crenças, pensamentos, expectativas e sentimentos relacionados ao processo de aprender. Busca-se aprofundar o papel das variáveis psicológicas no processo ensino-aprendizagem (Atkinson, 1964; Rotter, 1966; Weiner, 1979; Weiner & Brown, 1984; Dweck, 1986; Chapman, 1988; McCombs & Whisler, 1989). Como descreve Da Silva (1993), os estudos atuais sobre a motivação têm dado grande importância para o papel dos mediadores cognitivos - o modo como as pessoas constroem a situação, interpretam os acontecimentos e organizam a informação.

Bandura (1982, 1989) comenta que para as teorias cognitivas da motivação para a aprendizagem, um comportamento é determinado pelas crenças individuais do aluno. Essas crenças exercem o papel de mediadores do comportamento, estejam elas baseadas em uma realidade objetiva ou subjetiva (Givvin, Stipek, Salmon & MacGyvers, 1998). As teorias cognitivas da motivação para aprendizagem se diferenciam entre si no tocante às crenças particulares que enfatizam. Razão de estudos procurarem analisar as influências das variáveis psicológicas no desempenho do aluno. As teorias pessoais acerca da própria inteligência, as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar, o

autoconceito e a auto-eficácia, entre outras variáveis, têm recebido muita atenção atualmente (Bandura, 1982, 1989; Schunk, 1984, 1985; Weiner e Brown, 1984; Weiner, 1985; Stipek & Daniels, 1988).

Para Tapia e Garcia-Celay (1996) as interpretações que o sujeito dá a si mesmo de seus êxitos e fracassos ou da conduta dos demais desempenham um papel central na teoria geral da motivação. Segundo Weiner (1979, 1985), a inteligência, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa são os fatores mais utilizados pelas pessoas para explicar as causas de suas experiências de sucesso e/ou de fracasso em tarefas acadêmicas.

As causas para a teoria da atribuição de causalidade (Weiner, 1979; 1985; 1993) são entendidas como tendo três dimensões: localização, estabilidade e controlabilidade. Com relação à localização, uma causa pode ser considerada como externa ou interna (fatores que se encontram fora ou dentro do indivíduo). No que concerne à controlabilidade, uma causa pode ser vista como estando dentro ou fora do controle da pessoa. No que diz respeito à estabilidade, uma causa pode ser entendida como sendo permanente ou passível de mudança. De modo geral, pesquisas revelam que a inteligência/capacidade é vista como uma causa interna (pertencente ao indivíduo), estável (imutável) e fora do controle do mesmo. O esforço é concebido como uma causa interna, instável (pode ser alterado) e controlável (pode ser monitorado) pelo sujeito. Tanto a sorte quanto a dificuldade da tarefa são vistas como externas, instáveis e incontroláveis (Weiner, 1985).

Pesquisas da área têm demonstrado que os estudos sobre Atribuição de Causalidade, são em geral, realizados com sujeitos adultos. No entanto, pesquisas recentes têm revelado que crianças bem jovens como as de idades pré-escolares são capazes de atribuir causas aos eventos que lhes acontecem (Piccinini, 1987), bem como, refletir, de certa forma, sobre eventos que são controláveis e não controláveis (Kopp, 1982). Entretanto, pesquisas relacionadas com atribuição de causalidade em crianças, questionam a adequação do modelo de investigações derivadas de estudos com adultos (Piccinini, 1989). Evidências sugerem que algumas tendências para atribuição normalmente reveladas em adultos não têm consistência quando o estudo é realizado com crianças (Abramovitch & Friedman, 1981; Bar-Tal, Goldberg & Knaani, 1984; Little, 1985). Além disso, Piccinini (1990) argumenta que algumas técnicas utilizadas nos estudos de atribuição não permitem aos

sujeitos explicarem o resultado de uma atividade com suas próprias palavras. Segundo o autor, é necessário que se desenvolvam procedimentos que permitam investigar as atribuições oferecidas e os significados delas para as crianças.

Boruchovitch (2001) descreve a visão de Dweck e Bempechat (1983), acerca das teorias pessoais da inteligência. Para esses autores, há dois tipos de concepções pessoais sobre a inteligência: a inteligência tida como uma entidade e a visão incremental da inteligência. Na teoria da inteligência como uma entidade, o indivíduo acredita que a inteligência é um traço imutável e fixo, já para os adeptos da visão incremental, a inteligência é algo que pode ser desenvolvida e ampliada mediante o esforço e a prática.

Estudos realizados com adultos indicam que estes percebem conceitos como inteligência, esforço, entre outros, como distintos, (Nicholls & Miller, 1984), ao passo que essas idéias parecem um pouco confusas e correlacionadas em crianças (Blumenfeld, Pintrich & Hamilton, 1986). Pesquisas revelam ainda que as crianças mais novas tendem a superestimar suas capacidades, enquanto que crianças mais velhas são mais inclinadas a fazer auto-julgamentos de capacidade mais realistas. De modo geral, as crianças de séries mais elementares não expressam a idéia de que o esforço conduz à mudanças na inteligência (Harari & Covington, 1981), tendem a elaborar julgamentos sobre a própria capacidade baseando-se em pistas de esforço e consideram a capacidade como instável (Little, 1985). Alunos mais velhos acreditam que a inteligência exerce uma interação com o esforço para produzir os resultados e concebem a inteligência como mais estável, ao passo que o esforço como mais variável (Rosenholtz & Simpson, 1984). Stipek e Daniels (1988) citam que as crianças mais jovens são mais otimistas sobre suas competências quando comparadas com as mais velhas. Além disso, diferentemente dos adultos que atribuem seus sucessos à causas internas e fracassos a fatores externos (Kelley & Michella, 1980), as crianças são, de modo geral, propensas a atribuir os seus fracassos mais do que os seus sucessos às causas internas (Frieze & Snyder, 1980; Bar-Tal & Darom, 1979).

As Teorias Cognitivas da motivação também demonstram a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. Um aluno é extrinsecamente motivado, quando o seu objetivo em realizar uma dada tarefa é o de obter recompensas externas, materiais ou sociais, visando reconhecimento, demonstração de competência ou

habilidades em relação a outras pessoas. Por outro lado, pode se dizer que um aluno é intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa pela atividade em si, por esta ser interessante, envolvente de certa forma, geradora de satisfação (Mandelink & Hrackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995).

Têm havido, ainda por parte dos pesquisadores da área, preocupações em entender quais metas de realização os alunos perseguem na vida escolar. Segundo Bzuneck (1999), metas de realização podem ser conceituadas como o propósito ou o porquê de uma pessoa se envolver em uma determinada atividade. Seu alcance motivacional consiste em explicar porque alguém se esforça para atingir algumas metas, como a de tirar uma determinada nota ou simplesmente ter êxito nas atividades escolares.

Bzuneck (1999) refere-se às metas *aprender e performance* comentando que são qualitativamente diferentes entre si, sendo cada uma delas um mediador cognitivo bem definido e que fornece uma explicação específica dos comportamentos de realização. Sua característica principal é a crença quanto à causa maior do sucesso nas atividades escolares.

Como comenta Bzuneck (1999), o aluno voltado à meta *aprender* tem convicções de que os resultados positivos nas tarefas derivam maximamente de esforço, - um fator interno e sob seu controle - assim, enfrentam desafios acadêmicos e utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem para melhor chegarem aos resultados. Para o aluno orientado à meta *performance*, os resultados são associados ao nível de capacidade da pessoa. Daí a preocupação do aluno em se mostrar inteligente e procurar ser melhor que seus iguais. Esses alunos diante de desafios, medem as chances de obterem comprovações de que são inteligentes. Caso lhes ocorra algum fracasso, atribuem o mesmo à falta de capacidade e apresentam emoções negativas como vergonha ou raiva. Alunos adeptos da meta *performance* chegam a omitir a realização de esforço, para que se possa atribuir o fracasso simplesmente à sua falta.

Pesquisadores têm demonstrado ser necessário que se distingam dois componentes dessa meta de realização: o de aproximação, que é buscar sucesso (buscar aparecer como inteligente) e o de evitação do fracasso ou o de parecer como incapaz (Atkinson, 1957). Teríamos então, três grandes metas de realização - a meta aprender ou tarefa; a meta

performance-aproximação e a meta performance-evitação. Pesquisas descobriram efeitos prejudiciais da meta performance, enquanto que outras, descobriram efeitos positivos, principalmente quando a meta performance-aproximação vem acompanhada da meta aprender, sendo necessário uma certa cautela com relação às conseqüências dos comportamentos ligados a esta meta (Bzuneck, 1999). Como descreve Bzuneck (2001), o melhor padrão auto-regulador na aprendizagem seria o de alunos que adotam as duas metas simultaneamente: aprender ou tarefa e performance-aproximação, com a exclusão da performance-evitação.

Segundo Bzuneck (2001), a literatura nesta área tem apresentado outras metas, como as relacionadas com recompensas externas, as metas de natureza social e uma terceira meta de realização, chamada de alienação acadêmica ou evitação. Um aluno voltado a essa meta tem por objetivo executar as tarefas escolares com o mínimo de esforço, não tendo como preocupação mostrar-se inteligente, pois sua auto-estima é suficientemente alimentada em situações não acadêmicas.

Pode-se dizer que a motivação para a aprendizagem vem sendo entendida pelos teóricos contemporâneos como um constructo multidimensional caracterizado por teorias pessoais acerca da própria inteligência, orientações motivacionais, metas de realização, atribuições de causalidade e variáveis relativas ao *self* - o autoconceito e a auto-eficácia do aluno, bem como por variáveis relacionadas ao contexto educacional tais como os fatores contextuais ligados às crenças de auto-eficácia do professor, ao clima da sala de aula, à natureza da tarefa, à estrutura de sala de aula, ao caráter da avaliação, à cultura e às características da escola (Graham & Weiner, 1996).

Em síntese, as orientações motivacionais e as crenças individuais do aluno, tema central do presente estudo, desempenham um papel central nas expectativas, no comportamento, nas emoções e no desempenho subsequente dos alunos. Sendo necessário que pesquisas sejam direcionadas à investigar mais profundamente as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros e, assim, refletir sobre formas de como orientar professores a despertar em seus alunos comportamentos e emoções favoráveis à motivação para aprendizagem e para o bom desempenho acadêmico.

1.1 - A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

De acordo com Leite (1988), Mello (1993) e Neves e Almeida (1996) quando se averigua as possíveis causas do fracasso escolar, educadores assinalam como fatores principais, certas características pessoais ou familiares do aluno, tais como: Q.I. baixo, a subnutrição, a imaturidade, os problemas emocionais, o abandono ou a falta de ajuda dos pais, a falta de condições econômicas, a desorganização familiar, entre outros fatores. Segundo Machado (1997), dos casos encaminhados às clínicas escolas, postos de saúde ou clínicas particulares, 70% a 90% são de crianças trazendo “queixas escolares”. Em geral, as causas atribuídas a essas dificuldades estão relacionadas aos problemas cognitivos e emocionais do aluno (Souza & Machado, 1997). Investigações realizadas na década de 80 por Patto, (1993); Leser e Freire (1986); Cagliari (1985); Soares (1986); Moysés e Lima (1982) e Collares (1989) buscam contestar as concepções que depositam unicamente no aluno a culpa pelos insucessos escolares, desconsiderando os fatores internos da escola e os sócio-políticos-econômicos que contribuem para a produção do fracasso escolar (Martini, 1999).

A visão medicalizada da sociedade e da escola tem contribuído para transformar um número grande de crianças "normais" em "doentes". Segundo estes autores, as crianças que vão fracassar são identificadas logo no primeiro bimestre. As atitudes premonitórias e a previsão dos professores em relação aos alunos que não aprenderiam e seriam reprovados, confirma-se em 94,1% dos casos (Collares & Moysés, 1995). Observa-se um ciclo vicioso entre professor e aluno que precisa ser mudado. O professor, em algumas situações, apresenta certas expectativas e preconceitos com relação aos alunos, não acreditando muitas vezes que aquele(a) aluno(a), daquela determinada camada social, seja capaz de aprender (Rosenthal & Jacobson, 1968).

Como apontam Collares e Moysés (1992; 1995), se não acontece a construção do conhecimento é o aluno o responsável, foi o aluno que não conseguiu aprender, recaindo sobre ele a culpa pelo fracasso escolar. Por outro lado, Almeida, Gatti, Patto, Lobo da Costa e Copit (1979) e Gatti, Patto, Lobo da Costa, Copit e Almeida (1981) salientam que existem evidências indicando que problemas físicos, biológicos e psicológicos não seriam

responsáveis pela reprovação nas primeiras séries, derrubando o mito das deficiências físicas, da desintegração dos lares, do retardo intelectual e da falta de prontidão.

Segundo Fini (1996), pesquisas tem demonstrado a injustiça que pode-se cometer ao culpar o aluno pelo insucesso escolar. Para a autora cada situação deve ser analisada de maneira crítica e abrangente, considerando-se a dimensão política e filosófica da educação, a situação da escola e as responsabilidades dos professores. Além disso, culpar o aluno pelo fracasso é prejudicial, pois afeta seu auto-conceito e a sua auto-estima, além de contribuir para que a situação se perpetue (Ryan, 1976). É importante ressaltar também, que com o acúmulo de fracassos escolares, o aluno acaba por usar estratégias ego-defensivas, distanciando-se cada vez mais de seu próprio processo de aprender (Boruchovitch, 1993; 1995). Se por um lado, nas explicações tradicionais, a culpa do fracasso escolar recai no aluno, sem levar em conta o papel da escola e das demais condições de vida dos mesmos, por outro lado, há evidências indicando que alunos que fracassaram na escola são capazes de raciocinar e aprender (Carragher, Carragher & Schliemann, 1989).

Como assinala Oliveira (1998), a não-promoção tem sido a maior aliada da evasão escolar e, portanto, da exclusão do direito à Educação que toda sociedade busca garantir. Com base nestas considerações foi criado, em 1996, o Regime de Progressão Continuada, adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública no ano de 1998, incorporada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo). Essa iniciativa governamental propõe efetuar o trabalho escolar independente das notas. Mais precisamente, isto equivale dizer que desaparecem os tradicionais boletins e notas bimestrais, ficando apenas a avaliação formativa no interior da sala de aula com os pareceres descritivos no final de cada bimestre, sem notas ou conceitos (Fregoneze, 2000).

O Conselho Estadual de Educação (CEE 9/97), instituiu no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o regime de progressão com a possibilidade de ser organizado, o ensino fundamental, em um ou mais ciclos. Objetiva-se com a progressão continuada um novo tratamento para o processo de avaliação na escola. Perdem sentido as expressões habituais de “aprovação” e “reprovação” e entram os conceitos de progressão, aprendizagens diferenciais e desenvolvimento global. A avaliação transforma-se então num

instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno (CEE 119/97). Conforme a LDB 9394/96 e o regime de progressão continuada, o rendimento escolar do aluno deverá ser realizado periodicamente pelo professor; o aluno deverá concluir o ensino fundamental, em no máximo 10 anos, podendo repetir apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª série), e por faltas em qualquer série.

O relatório do Conselho Estadual de Educação de São Paulo - Processo CEE N° 119/97 – descreve como cada escola pode se organizar e assim facilitar a implantação da progressão continuada:

O regime de progressão continuada pede avaliação continuada do processo de aprendizagem dos alunos, o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de um ciclo deve garantir também a progressão continuada na transição de um para outro ciclo. Enfatiza essa Deliberação, à exaustão, a necessidade de avaliações da aprendizagem, do desenvolvimento do aluno, do próprio ensino e avaliações institucionais; a necessidade das atividades de reforço e de recuperação, de meios alternativos e adaptação, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos, de indicadores de desempenho, controle de frequência dos alunos e dos dispositivos regimentais adequados (CEE 119/97).

A organização não seriada do ensino existe antes da lei 9394/96 e no artigo 104 da LDB N.º 4.024 de 1961 já era permitido: "*Organização de cursos ou escolas experimentais com currículos, métodos e períodos escolares próprios*". Na LDB N.º 5.692, de 1971, artigo 14, parágrafo 4º, destaca-se o seguinte texto: "*Verificados as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento*". Finalmente na LDB N° 9394 de 20 de Dezembro de 1996, a ruptura da prática classificatória é recolocada de modo mais claro no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Souza, 2001:33).

De acordo com Borges (2001), a proposta de ciclos é uma forma de organizar os oito anos de escolaridade em períodos plurianuais, com vista a possibilitar que o aluno curse determinada série sem interrupções. Segundo o autor, esta nova forma de organizar o ensino deve ser dirigida pelo entendimento de que é preciso praticar a pedagogia do sucesso ao invés da pedagogia da reprovação, percebendo no ato educativo um encontro de sujeitos e de ritmos diferentes. Por sua vez, Sousa (2001) ressalta que o sistema de avanços progressivos implica em uma adaptação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada sujeito, agrupando os alunos pela idade e avaliando o aproveitamento de cada um em função de suas capacidades.

Como argumenta Sousa (2001), para que o sistema de progressão continuada pudesse ser implantado com êxito, deveria-se observar questões referentes ao aluno, ao professor e à estrutura escolar. Com relação aos alunos, seria necessário agrupá-los segundo o critério de idade cronológica e nível de progressão (aproveitamento escolar). Seria imprescindível uma avaliação contínua dos indivíduos pelo professor e aplicação de diferentes meios de averiguação da aprendizagem, além de programas diferenciados de acordo com os grupos de alunos. Com relação ao professor e a escola, seria necessário que a infra-estrutura escolar, à partir dos diferentes níveis de aproveitamento, permitisse a formação de diversos agrupamentos de alunos. Os profissionais da educação precisariam buscar condições de criar instrumentos de avaliação para diagnosticar o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Segundo Sousa (2001), esses são alguns dos recursos apontados como necessários para a viabilização do sistema de avanços progressivos.

A visão dos professores sobre o impacto das reformas no cotidiano escolar, foi descrita por Fusari, Almeida, Santos, Pimenta e Manfredi (2001), tendo como referência uma pesquisa de opinião realizada pela APEOESP no mês de outubro de 2000 com 10.027 professores. As opiniões dos professores foram coletadas por meio de um questionário com

nove questões fechadas, comportando um total de 55 itens. As questões estão relacionadas com a implantação da reforma educacional e as inovações pedagógicas que vêm sendo introduzidas na rede estadual nos últimos seis anos. Este levantamento foi norteado pelas seguintes indagações: Como os professores percebem e avaliam as mudanças estruturais e técnico-pedagógicas que estão sendo introduzidas nas escolas da rede? Como tais mudanças estão afetando as condições de trabalho dos professores? Estão possibilitando a melhoria da qualidade de ensino, expressa na melhoria do ensino/aprendizagem, do rendimento escolar, da disciplina e do funcionamento interno das escolas?

Para a maioria dos entrevistados (88,1%) a implantação dos ciclos e progressão continuada não ajudou a melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Ao serem indagados se os ciclos contribuíram para a aprendizagem dos alunos com maiores dificuldades, 87,3% responderam que não e 89,9%, disseram que as mudanças não estão favorecendo o aumento do rendimento escolar. Sobre as melhorias resultantes do processo de implantação das inovações, os professores apontam que a eliminação da defasagem idade/série foi o único aspecto alterado. Afirmaram, ainda, que a inexistência de reprovação entre as séries está gerando um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados (93,3%). Dentre os entrevistados, 95,5% acentuaram que essa medida está gerando problemas de indisciplina. Finalmente, para 91,9% dos professores, a promoção automática está permitindo que os alunos progridam de uma série a outra sem se apropriarem dos conteúdos fundamentais.

Para Nascimento (2000), a avaliação classificatória e seletiva (aprovações e reprovações) é um sistema que precisa e pode ser mudado. A seletividade, através da aprovação ou da reprovação não garante a qualidade do ensino. Assim, a ruptura da serialização proposta pela progressão continuada foi um grande avanço para a educação, tornando-se necessário redefinir os critérios da avaliação, neste novo contexto. No sistema de progressão continuada, a avaliação pode-se tornar uma forte aliada na análise dos avanços e retrocessos do processo, permitindo reflexões que efetivamente definam o papel da educação na sociedade atual. Além disso, dentre todas as práticas e rotinas escolares, a que mais sofre com a implantação dos ciclos é a avaliação. Em decorrência, é em relação a ela que acontecem a maior parte dos questionamentos que vêm sendo feito por professores, alunos e pais quando da implantação da progressão continuada (Sousa, 2001).

Como ressalta Sousa (2001), tem que ficar claro que a implantação da progressão continuada no ensino fundamental, ao contrário do que muitas vezes se afirma, não exclui a avaliação, mas ao invés disso, traz o desafio de vivenciá-la em seu sentido essencial, remetendo à necessidade de uma conceituação precisa quanto às funções que deve desempenhar no processo de escolarização. A avaliação deve ser entendida como uma ação continuada, atendendo a diferentes funções. Além disso, no sistema de avanços por ciclos, a função classificatória perde importância no momento em que se busca o cumprimento das principais funções da avaliação, capazes de promover o processo de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, se a repetição trouxe salas de aula repletas de alunos com idades diversas, contribuindo para o aumento de alunos com dificuldades de aprendizagem, tem-se, com a progressão continuada, uma nova visão de repetência e de avaliação (Schiefelbein & Wolff, 1992). Deste modo, a presença da progressão continuada deveria contribuir para a análise do papel e das finalidades do ensino fundamental para a sociedade brasileira contemporânea (Oliveira, 1998). Por outro lado, é necessário que sejam asseguradas condições de trabalho para os professores e de estudo para os alunos. E, finalmente, é preciso que haja um envolvimento de todos os profissionais da educação, para que essas mudanças possibilitem uma melhor qualidade de ensino, condições essenciais para uma efetiva democratização da escolaridade (Fusari, Almeida, Santos, Pimenta e Manfredi, 2001).

Observou-se que o contexto educacional exerce um papel fundamental no desenvolvimento de crenças compatíveis ou não a uma motivação para aprendizagem adequada. Borsato (1999) citando Pajares (1992) chama atenção para o fato de que crenças se formam cedo. Acrescenta Borsato (1999) que é muito mais difícil mudar crenças que já foram há muito tempo incorporadas no sistema de crenças do indivíduo.

Tendo-se como base a crença errônea e preconceituosa de que crianças pobres não são capazes de aprender conteúdos escolares, como denuncia Patto (1993) e Collares e Moysés (1992; 1995), pesquisas têm buscado justificar as dificuldades de aprendizagem pelas características físicas, genéticas, cognitivas, psicológicas, familiares e sócio-econômicas do aluno. Entretanto, pouco tem sido feito no sentido de se compreender os

problemas educacionais do ponto de vista dos alunos que apresentam risco de fracassar ou daqueles que já vivenciaram experiências de fracasso propriamente ditas (Mattos, Vargas, Fontoura, Brandão, Santos, Mello e Almeida, 1992; Neves & Almeida, 1996).

Sendo a motivação para aprendizagem altamente influenciada pelas crenças individuais dos alunos, e a inteligência um dos constructos centrais em nossa cultura, conhecer crenças gerais de alunos brasileiros acerca da inteligência, do esforço e da sorte, constitui-se algo relevante, tanto para pesquisas e práticas educacionais, como para a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (Boruchovitch, 2000). Entretanto, essa temática tem sido pouco explorada, especialmente na realidade brasileira (Taliuli, 1982; Boruchovitch, 1995; Neves & Almeida, 1996; Boruchovitch & Martini, 1997; Martini & Boruchovitch, 1999).

É necessário, pois, conhecer mais profundamente as orientações motivacionais e as crenças sobre conceitos chaves como inteligência, esforço e sorte, sobretudo nesse momento no qual a avaliação da aprendizagem por meio de notas e repetência estão sendo repensados, e assim, contribuir de forma preventiva para que o sistema escolar possa trabalhar em direção ao desenvolvimento da motivação adequada para a aprendizagem dos alunos.

1.2- OBJETIVOS

Tendo-se em vista que as crenças pessoais disfuncionais e as orientações motivacionais inadequadas, que influenciam a motivação para a aprendizagem dos alunos, são passíveis de mudança e dada a escassez de estudos nessa área com alunos brasileiros do ensino fundamental, o presente estudo pretende:

- Investigar as orientações motivacionais, bem como as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental.
- Avaliar a existência de relações entre a idade, a série, o rendimento escolar, a repetência e o gênero, tanto nas orientações motivacionais quanto nas crenças de inteligência, esforço e sorte dos participantes.

Espera-se que este estudo possa propiciar um conhecimento mais sólido acerca das crenças de inteligência, esforço e sorte, bem como das orientações motivacionais de estudantes brasileiros do ensino fundamental, tendo-se em vista contribuir com o sistema educacional no que concerne aos problemas motivacionais de alunos, principalmente num momento em que a avaliação da aprendizagem vem sendo repensada.

Capítulo II

CAPÍTULO II

AS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS E AS CRENÇAS PESSOAIS DOS ALUNOS

2.1- TENDÊNCIAS ATUAIS NO ESTUDO DA MOTIVAÇÃO

Pode-se definir a motivação como um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento (Good & Brophy, 1993; Beltrán, 1993; Hernández & García, 1991). Ser motivado é ser movido para uma ação específica, é ter iniciativa. Assim, uma pessoa que não sente nenhum ímpeto ou inspiração para agir é caracterizada como alguém desmotivado. No contexto escolar, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim. Segundo Bzuneck (2001), toda pessoa dispõe de recursos pessoais como o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades, e esses recursos poderão ser investidos em qualquer atividade escolhida pelo indivíduo, sendo mantidos, enquanto estiverem atuando os fatores motivacionais. Desta forma, a motivação pode influenciar no modo como o indivíduo utiliza suas capacidades, além de afetar sua percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho.

Nos anos 70, deu-se início ao período contemporâneo da motivação, sendo as cognições humanas o principal foco de atenção. A percepção de controle, as atribuições de causalidade, as orientações motivacionais, a ansiedade, entre outros fatores, passaram a ter grande relevância para as pesquisas motivacionais, principalmente no âmbito escolar. Sócio-cognitivistas deram ênfase a fatores externos como o apoio social, o apoio emocional, as recompensas e os incentivos, fatores esses considerados de grande influência na motivação para a aprendizagem dos indivíduos (Bandura, 1986, 1989, 1991; Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988; Anderman & Maehr, 1994). Essas teorias romperam com os moldes tradicionais ao defenderem a idéia de que a inserção das cognições como mediadoras do comportamento, desenvolve no aluno sua autoconsciência e a sua auto-regulação, tornando-o capaz de monitorar seus próprios comportamentos, definir os estilos de aprendizagem e administrar suas recompensas.

Pode-se constatar que a primeira e grande característica das tendências contemporâneas da motivação é o predomínio das abordagens cognitivas. Deste modo, diferentes linhas de pesquisa, vêm apresentando em seus estudos as seguintes cognições: autovalorização por parte do aluno, atribuições de causalidade, crenças de auto-eficácia, desamparo adquirido e metas de realização (Bzuneck, 2001). Encontra-se também, outra classificação das tendências contemporâneas da motivação elaboradas por Pintrich e De Groot (1990); Pintrich (1991) e citadas por Bznuneck (2001), conhecidas como expectativa-valor e divididas em três categorias: a primeira categoria refere-se ao componente expectativa, caracterizado como as crenças da pessoa quanto à sua capacidade de realizar uma tarefa. A segunda, refere-se ao valor: estão inclusas nesta categoria as diferentes metas dos alunos e as crenças sobre a importância e o interesse da tarefa. Na última, temos o fator afetivo representado pelas reações emocionais em relação às tarefas como ansiedade e irritação. Por sua vez, Stipek (1996) aponta quatro tópicos motivacionais que considera como os mais relevantes para o contexto escolar: a) reforçamento positivo; b) cognições (como as expectativas de controle, crenças de auto-eficácia e atribuições causais); c) valores (contemplados principalmente na motivação intrínseca) e d) metas de realização (Bzuneck, 2001).

Nota-se que os estudos atuais sobre a motivação do aluno têm dado atenção especial aos componentes cognitivos, afetivos e contextuais, sugerindo ao ser humano uma função mais ativa e propondo uma reflexão acerca dos papéis das variáveis psicológicas no processo de aprendizagem (Chapman, 1988; Dweck, 1986, 1991; Dweck & Legget, 1988; Eccles, 1983; Harter, 1988; Markus & Nurius, 1986; Markus & Ruvulo, 1990, McCombs & Whisler, 1989; Weiner, 1979, 1990; Weiner & Brown, 1984).

Tendo em vista a importância das diferentes crenças para a motivação e o desempenho acadêmico de alunos, será apresentado a seguir uma breve descrição de seu significado.

2.2 - O CONCEITO DE CRENÇAS

Para Krüger (1993) as crenças são representações simbólicas que podem assumir diversas formas, dependendo do plano de linguagem em que venham a se constituir. Assim, slogans políticos, brocardos populares, palavras de ordem, estereótipos, mensagens

publicitárias, dogmas religiosos, normas sociais, hipóteses, leis e opiniões são crenças a partir do momento que estejam incluídas em nosso mundo mental. Segundo este autor, as crenças norteiam nosso comportamento, fornecendo-lhe sentido e direção. Elas influenciam também na nossa personalidade e na nossa conduta, pois se encontram entre os elementos cognitivos dos valores, das atitudes e dos preconceitos. Encontra-se também no vocabulário existente para o estudo das crenças os termos como ‘opinião’, ‘estereótipo’, ‘convicção’, ‘boato’ e ‘suposição’. Concluindo, crença pode ser *qualquer preposição que afirme ou negue uma relação entre dois objetos, reais ou ideais, ou entre um objeto e algum atributo deste, aceita por ao menos uma pessoa* (Krüger, 1993:7).

Como mostrou Pajares (1992), o termo crença é usado de diferentes modos em várias pesquisas, sofrendo alterações de conceitos e significados em função de sua área de estudo. Podendo ser caracterizada como valores, atitudes, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, sistemas conceituais, concepções, preconceitos, teorias pessoais, perspectivas, regras de prática, repertórios de entendimento, princípios práticos e estratégias próprias. Gimeno (1988) e Pacheco (1995) *apud* Sadalla (1998), comentam que as crenças representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, não sendo somente um reflexo da realidade elas vão sendo construídas nas experiências e interações entre os indivíduos. Em geral, as crenças têm sido qualificadas em relação a um objeto específico, ou seja, crença sobre os alunos, sobre os professores, sobre a inteligência, sobre o ensino e assim por diante. Pajares (1992), ao relatar o trabalho de Rokeach (1968), afirma que todas as crenças têm um componente cognitivo que representa o conhecimento, um componente afetivo capaz de despertar emoção e um componente comportamental que é ativado quando uma ação é requerida.

Tem sido comum na literatura fazer a distinção entre crenças e conhecimento. Assim, Pajares (1992), Calderhead (1996) e Nespor (1987) delinearam quatro características para demonstrarem a distinção entre crenças e conhecimentos, intituladas de: (a) presunções existenciais; (b) alternâncias; (c) aspectos afetivo avaliativos e (d) episódios acumulativos. Para Pajares (1992), em geral, as crenças se baseiam em avaliação e julgamento e os conhecimentos em fatos. Por sua vez, Nespor (1987) citado por Borsato (1999), comenta que diferente do conhecimento as crenças são mais inflexíveis, não exigindo consistência e consenso entre seus detentores.

Como ressalta Bzuneck e Borsato (1999) as crenças são presunções sobre os mais variados objetos ou convicções defendidas por mais de uma pessoa e crenças educacionais são convicções sobre diversos assuntos educacionais, diferentemente de conhecimento, são mais estáveis e dotadas de elementos avaliativos e afetivos.

2.2.1 - CRENÇAS EDUCACIONAIS

Enfatizando que as crenças se originam de processos diversos de transmissão cultural, Van Fleet (1979), citado por Pajares (1992), distingue três formas de processos: aculturação, educação e escolarização. Entende-se por aculturação a assimilação de diferentes valores culturais que o indivíduo sofre ao longo da vida, envolvendo a observação individual, a participação e a imitação. Na educação a aprendizagem é direcionada e intencional, formal ou informal e seu objetivo é alinhar o indivíduo segundo padrões determinados por exigências culturais. Já a escolarização é um processo específico de ensino e aprendizagem que acontece fora da casa do indivíduo, sendo responsável por inúmeras crenças. Pajares (1992) ressalta que os alunos formam diversas crenças educacionais desde o início de sua escolaridade, pois estão inseridos no próprio processo educacional desde pequenos, formando convicções do que seja ensinar, aprender, qual é o papel do aluno, entre outras. Com o passar do tempo essas crenças vão-se depurando, consolidando-se, entrelaçando-se e formando redes (Borsato, 1999).

Pajares (1992) elaborou algumas conclusões das descobertas sobre crenças apoiando-se em diversas pesquisas sobre sua origem, formação e mutabilidade: (a) as crenças formam-se cedo e tendem a perpetuar e perseverar até mesmo contra possíveis contradições causadas pela razão, tempo, escolarização ou experiência; (b) os indivíduos desenvolvem um sistema pessoal de crenças, que aloja todas as crenças adquiridas pelo processo de transmissão cultural; (c) os pensamentos podem ser precursores e criadores de crenças, mas por possuírem um efeito filtrante, encobrem, redefinem, distorcem ou reformam os processos subseqüentes dos pensamentos e das informações; (d) as crenças epistemológicas representam um papel chave na interpretação do conhecimento e no monitorando cognitivo; (e) as crenças educacionais, sendo subestruturas de crenças, devem ser entendidas em termos de conexões que ocorrem não somente entre elas, mas também, em relação a outras crenças do sistema; (f) pela natureza e origem, algumas crenças são

mais inquestionáveis do que outras; (g) quanto mais cedo uma crença é incorporada na estrutura de crenças, mais difícil se torna alterá-la. Crenças recentemente adquiridas são mais vulneráveis à mudança; (h) a mudança de crença durante a fase adulta é um fenômeno relativamente raro, na maioria das vezes, só acontece pela mudança de submissão de uma autoridade para outra, ou por uma conversão global. Os indivíduos tendem a agarrar-se às crenças baseadas em conhecimento incorreto e incompleto, mesmo depois de receberem explicações cientificamente corretas; (i) crenças são instrumentos nas definições de tarefas e na seleção de ferramentas cognitivas com o quais o indivíduo interpreta, planeja e toma decisões; (j) as crenças influenciam fortemente nas percepções, mas não podem ser um guia confiável para captar a realidade; (k) as crenças dos indivíduos afetam fortemente seu comportamento.

Devido a importância que as crenças têm para o comportamento futuro e para as realizações subsequentes do indivíduo, vários estudos têm sido conduzidos nesta área. Algumas pesquisas têm se concentrado em investigar crenças de epistemologia (Perry, 1968; Schoenfeld, 1983, 1985; Kitchener, 1983; Feltovich, Spiro & Coulson, 1988; Schommer, 1990; Jehng, Johnson & Anderson, 1993). Pode-se definir crenças de epistemologia como intuições socialmente compartilhadas sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem (Jehng, Johnson & Anderson, 1993). Essas crenças envolvem o conhecimento sobre os limites, a certeza e o critério utilizado para o aprendizado, influenciando o modo como os indivíduos entendem a natureza das tarefas intelectuais e o tipo de estratégias que são mais apropriadas para lidar com elas (Kitchener, 1983). Estudos sobre crenças de epistemologia estabelecem que elas influenciam o desempenho do aluno em diferentes tarefas (Schommer, 1990; Jehng, Johnson & Anderson, 1993).

Schommer (1990), administrou duas experiências para explorar as crenças de estudantes sobre a natureza do conhecimento e sua influência na compreensão. O estudo demonstrou que estudantes que acreditam ser o conhecimento um processo rápido, tendem a criar conclusões simplificadas. Estudantes que acreditam ser a natureza do conhecimento algo certo - que já nasce com ele, vêem suas conclusões como algo dogmático. Em síntese, as crenças de epistemologia variam em função do nível educacional e do campo de estudo. Pesquisadores da área chegaram a três conclusões: (a) as crenças de epistemologia são

multidimensionais; (b) as crenças individuais sobre aprender vão evoluindo conforme a pessoa é exposta à educação mais avançada; (c) existe uma influência entre as crenças individuais e a área de estudo do sujeito (Shommer, 1990; Jehng, Johnson & Anderson, 1993).

Entre as crenças educacionais do aluno mais estudadas encontram-se as orientações motivacionais, as atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar, o autoconceito e a auto-eficácia, entre outras (Bandura, 1982, 1989; Schunk, 1984, 1985; Weiner e Brown, 1984; Weiner, 1985; Stipek & Daniels, 1988).

Como as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e as atribuições de causalidade constituem-se variáveis importantes para o desempenho acadêmico dos alunos e são centrais no presente estudo, essas duas abordagens teóricas, bem como estudos relativos às crenças sobre inteligência, esforço e sorte, serão brevemente descritos.

2.3 – TEORIAS COGNITIVAS DA MOTIVAÇÃO

As teorias cognitivas enfatizam que a motivação é influenciada pelas crenças e valores conscientes, reconhecem a importância da ação do indivíduo e a forma como são estruturadas e organizadas, por sua mente, as experiências vividas. Salientam que o conhecimento vai sendo construído individualmente e que os alunos transformam e modificam as informações que recebem, além de construírem seus conhecimentos com significados únicos e particulares.

Para as teorias cognitivas da motivação para aprendizagem um comportamento é determinado, em parte, pelas crenças individuais dos alunos. Assim, os processos de mediação cognitiva, caracterizados sobretudo por suas crenças pessoais como a auto-avaliação, as habilidades, as competências, as atribuições de causalidade, as expectativas de sucesso e fracassos futuros e os sentimentos positivos e negativos que eles vivenciam no processo de ensino e aprendizagem, influenciam sobremaneira sua motivação (Martini, 1999).

Pode-se dizer que, nos últimos anos, os estudos sobre a motivação do aluno têm-se concentrado em dois grandes componentes: os pensamentos e os estados afetivos. Entre os estados afetivos, têm sido objeto de estudo a satisfação, a realização, o orgulho, a ansiedade, o medo do fracasso, o tédio e a desesperança. No que concerne aos

pensamentos, destacam-se as pesquisas sobre os propósitos, metas de realização, atribuições de causalidade, crenças de auto-eficácia e motivação intrínseca e extrínseca (Dweck & Leggett, 1988; Maher & Pintrich, 1991 *apud* Anderman & Maher, 1994, Markus & Nurius, 1986; Nicholls & Miller, 1983;1984; Weiner, 1985).

A seguir, as principais teorias cognitivas da motivação serão brevemente apresentadas.

2.3.1 - AS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS INTRÍNSECAS E EXTRÍNSECAS

Sem dúvida, a motivação é um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem do aluno. Se ele estiver devidamente motivado a aprender, poderá realizar muito mais do que se poderia esperar com base em sua capacidade. Por outro lado, sem motivação o seu rendimento poderá ser abaixo do seu potencial.

Estudos sobre a motivação com base nas Teorias Cognitivas têm demonstrado a existência de duas orientações motivacionais: a intrínseca e a extrínseca. Na motivação intrínseca o indivíduo realiza determinada atividade pela própria causa, por considerá-la interessante, atraente ou geradora de satisfação. Já a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, em geral, com a finalidade de atender solicitações ou pressões de outras pessoas, demonstrar competências e habilidades (Mandelink & Harackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicks & Elliot, 1993; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand e Guay, 1995). Em síntese, a motivação intrínseca se refere a fazer algo porque é interessante ou agradável e a extrínseca por algum resultado desejável.

Como ressaltam Ryan e Deci (2000) mais de três décadas de pesquisa mostraram que a qualidade de experiência e desempenho pode ser muito diferente quando a pessoa é intrínseca ou extrínsecamente motivada. Propõem-se a seguir, revisar a distinção clássica entre motivação intrínseca e extrínseca e apresentar as diferenças destes dois tipos gerais de motivação, de forma mais detalhada.

A motivação intrínseca tem se destacado nas últimas décadas como um conceito extremamente importante por ser uma motivação que traz para a aprendizagem alta qualidade e criatividade. O indivíduo intrinsecamente motivado realiza uma atividade por satisfação e interesse, sendo movido a agir pelo desafio da atividade e não por pressões ou recompensas (Ryan & Deci, 2000). Ryan e Deci (2000), ao relatarem os estudos de White (1959), salientam que esse tipo de motivação foi reconhecida primeiro nos estudos experimentais do comportamento animal, onde foi descoberto que muitos organismos empenhavam-se para realizar uma atividade na ausência de recompensas e/ou reforços. Com humanos, a motivação intrínseca não é a única forma de motivação, ou até mesmo de atividade voluntária, mas é uma das mais importantes. Desde o nascimento, o ser humano apresenta interesse e curiosidade exibindo uma prontidão para aprender e explorar. Esta tendência motivacional é natural, sendo um elemento primordial para seu desenvolvimento cognitivo, social e físico.

Deci e Ryan, (1996) e Ryan e Deci, (2000) destacam três necessidades psicológicas inatas como determinantes da motivação intrínseca: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de se sentir parte de um contexto (Guimarães, 2001). De acordo com White (1959), o homem tem necessidade intrínseca de se sentir competente. Deci (1975) defende a idéia de que as pessoas estão sempre em busca de desafios e novidades, se esforçando para dominar o novo e o desafiante, tendo normalmente como objetivo sentirem-se mais competentes. Com relação à autodeterminação, De Charm, (1976, 1984) e Deci, (1975) argumentaram que uma pessoa é intrinsecamente motivada quando percebe que está numa atividade por sua própria vontade, porque assim o deseja e não por ser obrigada ou para ganhar recompensas externas. Assim, a motivação intrínseca ocorre, quando o indivíduo percebe-se como autônomo, como sendo o *locus* da causalidade. A necessidade de se sentir parte de um contexto, refere-se à necessidade de estar estabelecendo vínculos emocionais ou estar ligado e envolvido emocionalmente com pessoas significativas (Guimarães, 2001).

Como foi observado, White (1959) e De Charms (1976, 1984) consideraram como elementos centrais da motivação intrínseca a autodeterminação e a competência. Por sua vez, Ryan, Connell e Deci (1985) *apud* Guimarães (2001), elaboraram a Teoria da Avaliação Cognitiva propondo investigar além das características específicas que dizem

respeito às tarefas, analisar os fatores contextuais que podem conduzir a essa orientação motivacional. Assim, Ryan, Connell e Deci (1985) elaboraram três proposições básicas: *locus* de causalidade, percepção de competência e contexto interpessoal e intrapessoal, como fundamentais a motivação para aprendizagem.

Com relação ao *locus* de causalidade, os autores enfatizam que qualquer situação que favoreça o *locus* interno de causalidade promove situações que fomentam a motivação intrínseca. As recompensas externas ou sanções, por priorizar o *locus* externo de causalidade, podem ser prejudiciais à motivação intrínseca. Na percepção de competência, haverá uma pré-disposição para a motivação intrínseca, principalmente, nas situações onde as exigências do ambiente possibilitem ao indivíduo *feedback* positivo sobre o seu desempenho. Por outro lado, quando acontece o *feedback* negativo, apontando para a incompetência em alguma situação, a motivação intrínseca é afetada. Finalmente, a proposição que focaliza a natureza do contexto interpessoal e intrapessoal, constitui-se em: (a) eventos informativos: eventos promotores de *feedback* relevante para os resultados nos contextos de escolha ou de autonomia; (b) eventos controladores: as pressões existentes e preestabelecidas no desempenhar, pensar e sentir de uma pessoa; (c) eventos amotivadores: eventos que não possuem informações relevantes para os resultados, dificultando o estabelecimento de percepções de competência ou de causalidade pessoal.

Com relação aos fatores intrapessoais, Guimarães (2001) comenta que o interesse tem-se destacado com predomínio na aquisição de informação e aprendizagem no ambiente naturalístico. O termo “aprendizagem espontânea” tem sido adotado para denominar a aprendizagem resultante de processos internos, prontidão e tendência, sem obrigações, orientações ou pressões externas. Ainda segundo Guimarães (2001), esse tipo de aprendizagem, presente na motivação intrínseca, está associado ao interesse, ao envolvimento na tarefa e a outros processos afetivos.

Embora a motivação intrínseca seja um tipo importante de motivação, a maioria das pessoas não são intrinsecamente motivadas nas atividades que realizam. Desde muito cedo, a motivação intrínseca é reduzida por demandas sociais. Os indivíduos têm que assumir responsabilidades e papéis mesmo não sendo interessantes para eles. Além disso,

geralmente na escola, a motivação intrínseca fica mais fraca conforme os alunos avançam na escolaridade (Ryan & Deci, 2000a).

A literatura clássica da motivação tem se concentrado em fatores relacionados com a motivação intrínseca. Assim, a motivação extrínseca apresenta-se como menos elaborada, sendo, na maioria das vezes, o ponto de contraste nas avaliações da intrínseca (Guimarães, 2001). A motivação extrínseca tem sido associada com a baixa persistência, pouco interesse e baixo envolvimento do indivíduo. Está relacionada à realização de uma atividade em troca de algum resultado, como a obtenção de recompensas materiais, sociais e o reconhecimento de ações por outras pessoas. Em geral, a motivação extrínseca tem-se destacado como o oposto da intrínseca, tendo em vista que na motivação intrínseca as pessoas fazem uma atividade simplesmente pelo prazer, sem esperar nada em troca (Ryan & Deci, 2000a).

Guimarães (2001) descreve a visão de Ryan e Stiller (1991) e de Rigby, Deci, Patrick e Ryan (1992) acerca da usual dicotomia empregada nas definições e pesquisas sobre a motivação extrínseca e intrínseca. Esses autores buscaram questionar o destaque dado à motivação extrínseca como heteronomia e de controle externo e a intrínseca como autonomia e autocontrole. Para Ryan e Stiller (1991) e Rigby, Deci, Patrick e Ryan (1992) essa dicotomia é mais complexa do que tem sido demonstrada. Sem questionar as características de autonomia e auto-regulação da motivação intrínseca, ressaltam que é inadequado afirmar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser autodeterminado. Esses pesquisadores ainda argumentam que existem diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca que vão desenvolvendo-se ao longo de um *continuum*, sendo tendência humana integrar e internalizar os comportamentos extrinsecamente motivados. Os níveis de internalização são quatro: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Guimarães, 2001).

Para exemplificar esse continuum de desenvolvimento, Guimarães (2001) aponta 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, como pressões, estímulos, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento. O indivíduo se

envolve na atividade para não ter problemas. Na regulação introjetada, o controle externo permanece separado dos designs ou dos desejos do próprio indivíduo, assim, o estudante não necessita da presença concreta do controle externo. Nesse nível, o indivíduo se culpa se não fizer a atividade. Na regulação identificada o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais. O indivíduo envolve-se na atividade porque acha importante fazê-la. Finalmente, na regulação integrada, possivelmente, o nível mais elevado do desenvolvimento, relaciona-se ao caráter autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou recompensas externas são entendidas como fonte de informação sobre as ações importantes que devem ser cumpridas e não como algo repressivo. Os indicadores de sua ocorrência são iguais aos da motivação intrínseca: a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de informações e a criatividade. (Guimarães, 2002).

Como mencionado anteriormente, pesquisadores têm apresentado diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca que vão desenvolvendo-se ao longo de um *continnum*. Além disso, estudos tem demonstrado uma tendência humana de integrar e internalizar os comportamentos extrinsecamente motivados (Ryan & Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992). De modo geral, pode-se encontrar diferentes situações onde a motivação extrínseca apresenta-se como importante aos comportamentos intrinsecamente motivados. Harter (1981), argumenta que embora ele tenha separado a motivação intrínseca da extrínseca, pode-se imaginar situações nas quais o interesse intrínseco e recompensas extrínsecas se completam. Apresenta como exemplo uma criança que é curiosa, que gosta de desafios e tem a aprovação do professor como um incentivo. Podendo-se observar no exemplo, fatores internos e externos que se relacionam para produzir um comportamento orientado para motivação intrínseca.

Segundo Guimarães (2001), diversas estratégias extrínsecas apresentam-se como promotoras da motivação intrínseca. Destacam-se entre essas estratégias, a postura do professor ao chamar a atenção do aluno para o conteúdo em si, ao criar situações que demonstre a relevância do estudo para a vida do indivíduo, ao apresentar níveis adequados de desafios e ao despertar a curiosidade do aluno nas atividades. Finalmente, pode se enfatizar no contexto escolar o esforço empreendido pelo aluno, o capricho, a persistência nos trabalhos ou no êxito obtido em tarefas difíceis (Guimarães, 2001).

Estudos têm demonstrado diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas. Entretanto, diversos autores têm reconhecido o carácter adaptativo de ambas, demonstrando que a motivação extrínseca e a intrínseca se relacionam e se completam (Ryan & Stiller, 1991; Rigby, Deci, Patrick & Ryan, 1992). Futuras pesquisas devem explorar mais as relações entre a motivação extrínseca e a intrínseca, visto que há muito que se descobrir acerca da usual dicotomia empregada nas definições e pesquisas sobre o assunto.

A seguir, será realizada uma síntese sobre pesquisas relacionadas com orientações motivacionais intrínseca e extrínseca, tema central do presente estudo.

2.3.2- PESQUISAS RELATIVAS ÀS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS INTRÍNSECAS E EXTRÍNSECAS

Existe um consenso entre os pesquisadores da área de que é mais apropriado ser um aluno intrinsecamente motivado do que extrinsecamente motivado (Graham & Weiner, 1996). Um número considerável de estudos demonstraram que crianças com alto nível de motivação intrínseca tem um desempenho mais eficaz na escola que alunos com baixo nível de motivação (Adelman, Mac Donald, Nelson, Smith & Taylor, 1990; Adelman & Taylor, 1990; Gottfried, 1990; Boggiano & Barrett, 1992 *apud* Dev, 1998; Soto, 1988 *apud* Dev, 1998; Adelman, Lauber, Nelson & Smith, 1989).

Harter (1981) relata a construção de um instrumento para avaliar a Motivação Intrínseca e Extrínseca em crianças. Foram selecionados 3000 alunos do ensino fundamental para participar das várias fases da construção do instrumento. Procurou-se verificar se a motivação da criança em sala de aula é determinada pelo interesses intrínsecos como a curiosidade e o desafio, ou por interesses extrínsecos como as notas e aprovação dos professores. Foram definidas para o estudo cinco dimensões para caracterizar a Orientação Motivacional Intrínseca e a Orientação Motivacional Extrínseca: (a) O motivo para a aprendizagem é a curiosidade ou o desejo em agradar o professor; (b) O interesse para estudar é para a própria satisfação ou para agradar o professor e obter boas avaliações; (c) Existe uma preferência maior por assuntos desafiadores ou por assuntos fáceis; (d) Existe uma preferência por trabalhar de forma independente ou depender de ajuda externa; e (e) Usa critério interno para determinar o sucesso/fracasso ou usa critério

externo como notas e retorno do professor. Foram encontrados dois agrupamentos distintos: O primeiro foi composto de preferência para desafio contra preferência para trabalho fácil; interesse e curiosidade contra aprovação do professor e domínio independente contra dependência do professor. O segundo agrupamento foi definido através do julgamento independente contra confiança no julgamento do professor, ou seja, critério interno contra externo para julgamento de sucesso/fracasso.

Os dados revelaram que as crianças podem ser intrínsecas em um determinado agrupamento e extrínsecas no outro. As crianças mais novas são fortemente intrínsecas no primeiro agrupamento e relativamente extrínsecas no segundo. Já com as crianças mais velhas aconteceu o oposto, uma pontuação extrínseca alta no primeiro agrupamento sugere que elas estejam fazendo a tarefa para satisfazer as expectativas do professor e adquirir notas altas. Além disso, uma pontuação intrínseca alta no segundo agrupamento, mostra que elas possuem condições de fazer seus próprios julgamentos para determinar se tiveram ou não êxito em atividades escolares. Observou-se com o estudo, que conforme avançam na escolaridade e com o aumento da idade os alunos tornam-se mais capazes de fazer seus próprios julgamentos com relação ao seu próprio desempenho escolar.

Para Harter (1981), o sistema escolar pode estar abafando o interesse intrínseco das crianças gradualmente, especificamente com relação ao desafio, curiosidade e independência. As crianças também podem estar se adaptando às demandas da cultura escolar que reforça uma orientação extrínseca, justificando o porque das orientações motivacionais das crianças se apresentarem menos intrínsecas com o avanço da idade, como ocorreu na presente pesquisa.

Gottfried (1985) realizou um estudo com 666 crianças americanas de 4ª a 8ª série do ensino fundamental, para analisar as relações entre motivação intrínseca, desempenho, ansiedade, percepção de competência acadêmica e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca de seus alunos. Verificou-se que crianças com alta taxa de motivação intrínseca, apresentam um desempenho escolar alto, percepção de competência mais favorável, baixa ansiedade acadêmica e baixa motivação extrínseca. Sendo classificadas por seus professores como tendo uma alta motivação intrínseca.

Em um outra pesquisa, Gottfried (1990) desenvolveu um estudo longitudinal com a intenção de investigar a motivação intrínseca de crianças de 7, 8 e 9 anos em diferentes conteúdos escolares, relacionando a estabilidade, inteligência, ansiedade, desempenho e percepção de competência. Além disso, foram realizadas comparações entre as orientações motivacionais dos alunos e a classificação feita sobre as mesmas pelos professores. Observou-se que a motivação intrínseca é específica para cada área de conhecimento, confirmando os resultados obtidos anteriormente pelo autor. Os dados revelaram mudanças no nível de motivação dos alunos, na passagem de uma série para outra. Foi verificado também, que a motivação intrínseca das crianças de 7 e 8 anos se mantém consistente com a motivação das crianças de 9 anos. Diferente do estudo de Harter (1981) que mostra um declínio na motivação e no envolvimento do aluno com o passar dos anos, Gottfried (1990) verificou que as crianças com alta motivação aos 7 e 8 anos, tendem a ter alta motivação aos 9 anos. Do mesmo modo, alunos com bom desempenho aos 7 e 8 anos têm alta motivação aos 9 anos. O estudo revelou que as crianças com motivação intrínseca alta tendem a ter bom desempenho acadêmico, bom nível intelectual, percepção de competência adequada, baixa ansiedade, além de serem percebidas pelos professores como altamente motivadas.

Wigfield e Guthrie (1997) desenvolveu uma pesquisa com 105 crianças de 4^a e 5^a séries do ensino fundamental, com o objetivo de verificar a motivação destes alunos em leitura. Os resultados revelaram que a motivação intrínseca muito mais que a motivação extrínseca, contribui na quantidade e amplitude de leitura destes alunos. Este estudo verificou também que as meninas são mais motivadas à leitura, que os meninos e que, crianças mais velhas mostram-se menos motivadas que as mais novas. Estes achados revelaram um declínio na motivação do aluno com o avanço na escolaridade, sendo consistentes com os estudos de Harter (1981 a).

De acordo com os estudos revistos por Martini (1999), as orientações motivacionais, o desempenho acadêmico e as diferenças entre sexo e idade dos alunos têm sido objeto de estudo nos últimos anos. Segundo a autora, existe consenso entre educadores, de que alunos intrinsecamente motivados apresentam um desempenho melhor na escola, sentem-se mais competentes, têm menos ansiedade e se envolvem mais no processo de aprendizagem (Gottfried, 1985;1990; Dev, 1998).

Como aponta Stipek (1988), a motivação intrínseca traz mais vantagens para o processo de aprendizagem que a extrínseca. A motivação extrínseca requer reforços externos e nem sempre o reforço está disponível. Além disso, a possibilidade de não ocorrer aprendizagem é maior com a falta do reforço ou com sua retirada.

Os efeitos de recompensas e reforço na motivação intrínseca foram pesquisados por vários investigadores (Deci, 1971, 1972; Lepper, Greene & Nisbett, 1973, Feingold & Mahoney, 1975; Bates, 1979; Morgan, 1984; Deci & Ryan, 1985; Schwartz, 1990; Mawhinney, 1990).

Como aponta Guimarães (2001), essas e outras pesquisas têm levantado inúmeros problemas relacionados ao uso de recompensas externas em sala de aula. A justificativa dada para tal afirmação é que o reforço poderia diminuir a motivação intrínseca dos alunos. Deci (1971) e Lepper, Greene e Nisbett (1973) citados por Schwartz (1990), demonstraram que em situações onde as recompensas são retiradas, diminui o empenho dos indivíduos com relação às mesmas atividades que eles faziam antes das recompensas serem introduzidas. Os resultados destas investigações geraram diversos estudos sugerindo prejuízos relativos ao uso de recompensas externas para a motivação intrínseca. Além disso, a partir dos estudos de Deci (1971) e Lepper, Greene e Nisbett (1973) observou-se um desacordo entre os estudiosos da área sobre o uso das recompensas externas em situações escolares (Guimarães, 2001).

Na perspectiva da Teoria da Avaliação Cognitiva elaborada por Ryan, Connel e Deci (1985), as recompensas modificam o *locus* de causalidade do sujeito de interno para externo (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Esses efeitos ocorrem dependendo do contexto nos quais as recompensas são apresentadas. Se oferecidas de modo controlador, elas promoveriam a percepção do *locus* de causalidade externo. Por outro lado, se assumirem um caráter informativo sobre o nível de desempenho elas não prejudicariam o interesse na atividade, podendo realçar a motivação intrínseca aumentando a competência do indivíduo (Guimarães, 2001).

Dalenberg, Bierman e Fruman (1984), desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de verificar a motivação intrínseca na presença e ausência de recompensas extrínsecas. Foi solicitado às crianças do jardim de infância e de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental que

julgassem hipoteticamente oito histórias, nas quais quatro apresentavam recompensas e quatro não apresentavam recompensas extrínsecas. Foram comparadas duas formas de interrogatório sobre a motivação. As primeiras histórias estavam relacionadas com a inclusão de recompensas (contaminação por recompensas). Nas outras histórias pretendia-se uma taxa mais clara de motivação intrínseca, sendo desta forma retirada a recompensa (recompensa livre).

Quando a primeira forma (contaminação por recompensas) era utilizada, os efeitos das recompensas não influenciavam nas respostas das crianças mais jovens, conseqüentemente não influenciava na motivação intrínseca destes sujeitos. Quando as perguntas foram ajustadas para motivação intrínseca (recompensa livre), tanto as crianças mais jovens como as crianças mais velhas optaram pela presença de recompensas, revelando o efeito poderoso das recompensas nas orientações motivacionais. Para Dalenberg, Bierman e Fruman (1984), as recompensas não influenciavam nas respostas dos sujeitos na primeira análise, possivelmente porque as crianças mais jovens podem ter interpretado de forma errada as perguntas.

Cameron e Pierce (1994) realizaram uma meta-análise incluindo 96 estudos experimentais objetivando verificar os efeitos do uso das recompensas externas na motivação intrínseca. A motivação intrínseca foi avaliada através de quatro medidas: atitude, tempo gasto na tarefa após a remoção da recompensa, o desempenho durante o tempo livre, e a disposição em participar voluntariamente de situações similares com ausência de recompensas. Os resultados indicaram que as recompensas não diminuem a motivação intrínseca. Além disso, quando são examinados os efeitos do reforço em forma de elogio verbal, verifica-se um aumento na motivação intrínseca. O único efeito negativo, foi encontrado nas recompensas dadas aos indivíduos simplesmente por estes estarem fazendo alguma atividade. Há também um efeito negativo mínimo quando uma recompensa já incorporada é retirada de uma atividade. Os resultados sugerem que reforço e recompensa não danificam a motivação intrínseca de um indivíduo.

Para Deci, Koestner e Ryan, (1999), a Teoria da Avaliação Cognitiva apresenta-se como fundamental para responder questões referentes ao uso de recompensas na sala de aula. Em geral, para os autores da área, o uso de recompensas em situações de

aprendizagem podem prejudicar a motivação intrínseca em circunstâncias específicas, como naquelas, em que se oferece uma recompensa externas, sem que ela esteja relacionada ao nível de desempenho do aluno. Transformando a recompensa em apenas suborno (Guimarães, 2001).

Embora os estudos de Gottfried (1990) demonstre uma estabilidade na motivação intrínseca, ao longo dos anos, as pesquisas de Harter (1981) e de Wigfield e Guthrie (1997) revelam que com o passar dos anos escolares, há uma diminuição na motivação intrínseca dos alunos. Em relação ao uso de recompensas externas em situações de aprendizagem, Guimarães (2001) ressalta a necessidade dessas estratégias serem realizadas de forma criteriosa, evitando que os alunos sejam orientados extrinsecamente no envolvimento das atividades. Segundo a autora, as recompensas não devem ser abolidas, considerando-se os efeitos benéficos do uso adequado delas em situações de sala de aula. Tendo-se em vista os resultados encontrados, faz-se necessário que futuras pesquisas sejam direcionadas a investigar relações entre recompensas e motivação extrínseca e intrínseca.

A seguir, uma breve descrição sobre a Teoria da Atribuição de Causalidade e uma síntese de pesquisas internacionais e nacionais realizadas com crianças sobre o assunto.

2.4 – INTRODUÇÃO À TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

As pessoas buscam compreender os eventos e fatos que ocorrem à sua volta atribuindo-lhes determinadas causas. Heider (1944) foi precursor nos estudos da Teoria das Atribuições de Causalidade, verificando que é natural ao ser humano buscar relações entre os eventos causais e seus efeitos, e que a compreensão mais aprimorada desses eventos possibilita prever, controlar e modificar comportamentos futuros. Weiner (1979; 1985) um dos principais representantes da Teoria de Atribuição de Causalidade contemporânea, buscou pesquisar relações entre as atribuições causais e o sucesso e fracasso na realização de uma tarefa, priorizando as situações de realização acadêmica. Segundo Weiner (1979; 1985), os indivíduos tendem a interpretar suas experiências de sucesso e fracasso em tarefas acadêmicas com base em quatro fatores: inteligência, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. No entanto, prevendo a possibilidade de aparecerem outras causas, apresenta mais quatro fatores: temperamento, cansaço, influência do professor e de outras pessoas (Weiner, 1979; 1985).

As causas são entendidas como tendo três dimensões: localização, controlabilidade e estabilidade. Quanto à localização, uma causa pode ser considerada como externa ou interna (fatores que se encontram fora ou dentro do indivíduo). No que diz respeito à controlabilidade, uma causa pode ser vista como estando dentro ou fora do controle de uma pessoa. Com relação à estabilidade, uma causa pode ser entendida como sendo permanente ou passível de mudança (Boruchovitch, 1994). Sobre as dimensões das causas, Weiner (1985) esclarece que a inteligência é vista como uma causa interna, ou seja, pertencente ao indivíduo, estável (imutável) e fora do controle do mesmo. O esforço é concebido como uma causa interna, instável (pode ser alterado) e controlável (monitorado) pelo sujeito. Tanto a dificuldade da tarefa, como a sorte são vistas como externas, instáveis e fora do controle do indivíduo.

A constituição das atribuições de causalidade pelo indivíduo é influenciada por alguns elementos que a antecedem. Deste modo, como aponta Stipek (1988), informações sobre o desempenho de outras pessoas podem afetar a interpretação que o indivíduo faz sobre as causas de sua própria realização. Além disso, as próprias histórias de desempenho do sujeito e as crenças sobre sua competência, influenciam na formação das atribuições causais (Martini, 1999). No que concerne às conseqüências, (Weiner, 1979, 1985, 1991) demonstram que a interpretação que o indivíduo faz sobre as causas de um determinado acontecimento tem ligação para: a) a motivação à realização (Weiner, 1979; Bar-tal & Bar-Zohar, 1977; Tesiny, Lefkowitz & Gordon, 1980), b) a escolha de tarefas (Fyans & Maher, 1979), c) a expectativa de sucesso e fracasso futuro (Forsyth & McMillan, 1981; Chapman & Lowes, 1984) e d) as reações emocionais dos alunos. Além disso, as atribuições relacionam-se com a motivação social, com a avaliação que o sujeito faz do desempenho de outras pessoas e com as emoções sociais (Weiner, 1994).

Pesquisas demonstram que as atribuições e os desempenhos passados, determinam as expectativas de sucessos e fracassos futuros (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, Rosebaum, 1971). Deste modo, se as causas forem consideradas como estáveis, espera-se que o resultado obtido no passado aconteça novamente, se as condições causais forem passíveis de mudança, esses resultados não são esperados no futuro. Portanto, se uma causa atribuída ao fracasso for percebida como estável, o mesmo resultado será esperado numa próxima situação.

Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, Rosebaum, (1971) verificaram que o locus de causalidade tem relação com as conseqüências afetivas do sucesso e fracasso. Em geral, os alunos sentem orgulho após um sucesso, se a tarefa for atribuída a uma causa interna. Por outro lado, poderão sentir vergonha, se uma causa interna for responsável por um fracasso. Estudos de Weiner (1979) constataram que há pelo menos três fatores de afeto nas situações de desempenho: (a) as emoções relacionadas diretamente ao resultado, isto é, nos sentimos bem quando conseguimos um resultado positivo e mal quando negativo; (b) as emoções gerais, como gratidão se o sucesso for devido à ajuda de outras pessoas, hostilidade se o fracasso for responsabilidade de outros e surpresa se for devido à sorte; (c) afetos relacionados à auto-estima, como competência, orgulho e vergonha.

Os estudos sobre Atribuição de Causalidade, são em geral, realizados com sujeitos adultos. Entretanto, Piccinini (1987) demonstrou que a Psicologia do Desenvolvimento tem dado grande relevância para esta teoria, principalmente na análise da motivação à realização acadêmica e das cognições infantis (Frieze, 1981). A pesquisa de Piccinini (1987) revelou que crianças, mesmo pré-escolares, são capazes de atribuir causas a vários eventos. O autor realizou uma revisão de literatura, verificando que os princípios das atribuições, normalmente utilizadas por adultos, não estiveram presentes nos estudos com crianças (Little, 1985; Bar-tal, Golberg & Knaani, 1984; Abramovitch & Friedman, 1981). Seria interessante que futuras pesquisas explorassem mais à respeito das atribuições de causalidade com crianças brasileiras.

A seguir uma síntese de pesquisas internacionais e nacionais realizadas com crianças sobre atribuição de causalidade. Os estudos que serão sumarizados, fazem parte de uma extensa revisão de literatura realizada por Martini (1999). Cabe ressaltar, que as investigações apresentadas a seguir possuem considerável relevância para esse estudo por se tratarem de pesquisas que trabalham com crianças e abordam as crenças gerais das mesmas.

2.4.1 – ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E AS DIMENSÕES DA CAUSA

Observou-se nos estudos de Frieze e Snyder (1980); Bar-Tal e Darom (1979) que crianças fazem mais atribuições internas ao fracasso que ao sucesso. Quanto à estabilidade, Little (1985) verificou que as crianças tendem a classificar capacidade como instável. Com

relação à controlabilidade das atribuições, Piccinini (1987) constatou que somente com o avanço da idade a criança passa a considerar inteligência como algo que não pode ser manipulado.

Segundo Kistner, Osborne e LeVerrier (1988), alunos que atribuem fracasso às variáveis controláveis, demonstram muito mais persistência em tarefas escolares que alunos que consideram as causas de fracasso e sucesso fora de seu próprio controle. Boruchovitch (1997) e Martini (1999), revelaram que os conceitos de inteligência, esforço e sorte eram vistos pela maior parte das crianças investigadas como fatores internos e instáveis.

Embora diversos estudos tenham sido realizados para investigar as atribuições de causalidade e as dimensões da causa (Bar-Tal e Darom, 1979, Frieze e Snyder, 1980; Little, 1985; Piccinini, 1987; Kistner, Osborne e LeVerrier, 1988; Boruchovitch, 1997 e Martini, 1999) a literatura brasileira nessa área é ainda escassa (Boruchovitch, 1997 e Martini, 1999).

2.4.2- ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE E O DESEMPENHO ACADÊMICO

Os estudos de Wigfield (1988) verificaram que diante do feedback de fracasso, crianças, sobretudo as mais velhas, tendem relacionar a falta de êxito à dificuldade da tarefa se protegendo de situações de auto-avaliação gerada pelo fracasso. De acordo com Dai, Moon e Feldhusen (1998), diferentemente dos que exibem baixo desempenho, os alunos que apresentam alto desempenho acreditam que o esforço e a capacidade são os que mais contribuem para o sucesso ou fracasso acadêmico.

Em uma pesquisa realizada por Heibert, Winograd e Donner (1984), os dados revelaram que as causas mais indicadas pelas crianças para explicar o sucesso e o fracasso, em situações de leitura, foram estudar e prestar atenção. Verificou-se também, que as crianças com desempenho satisfatório atribuíam seu sucesso à capacidade e os alunos com baixo desempenho demonstram atribuições à causas incontroláveis. Licht, Kistner, Ozkaragoz, Shapiro e Clausen (1985) puderam constatar em seus estudos que os sujeitos que fazem poucas atribuições de fracasso ao esforço são, em geral, os que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Taliuli (1982) desenvolveu uma pesquisa com alunos brasileiros de 4ª série, constatando que alunos com rendimento escolar satisfatório atribuem mais seus sucessos à

inteligência e os alunos com desempenho insatisfatório atribuem mais seus fracassos à falta de inteligência. As investigações de Neves e Almeida (1996) revelaram que os alunos atribuíram suas experiências de fracasso à falta de motivação, de interesse, de dedicação, de atenção e à falta de cumprimento de suas atividades acadêmicas. Os autores verificaram ainda, que alunos que exibem sentimentos de fracassos atribuem suas dificuldades à falta de esforço, falta de responsabilidade e a ausência de ajuda do professor.

O estudo de Boruchovitch (1999) teve como objetivos verificar as atribuições causais para sucesso e fracasso em matemática com 110 estudantes brasileiros de 3^a, 5^a e 7^a séries de uma escola estadual de Campinas, com faixa etária de 8 a 16 anos, de ambos os sexos e nível sócio-econômico desfavorecido. Além de verificar as atribuições causais para sucesso e fracasso em matemática a pesquisa procurou analisar as atribuições causais em relação a idade, ao sexo, a série escolar e a repetência dos estudantes. Os resultados indicaram que as causas mais freqüentes para explicar o sucesso no exame de matemática foram: esforço, ter um bom professor e facilidade da tarefa. Em contrapartida, as causas mais escolhidas para explicar o fracasso foram a falta de esforço, dificuldade da tarefa e ficar nervoso. De modo geral, as atribuições consideradas pelos estudantes como as mais importantes para explicar o sucesso e o fracasso foram, respectivamente, o esforço e a falta de esforço.

O esforço, diferentemente da inteligência, normalmente é percebido pelos alunos como algo que pode ser controlável. Os das séries mais avançadas e com mais idade atribuem o fracasso à falta de esforço. A pesquisa revela, ainda, que os alunos atribuem seus sucessos e fracassos a fatores internos e externos. Porém, quando foram solicitados para que definissem o fator que mais contribuiu para o resultado, a tendência dos sujeitos foi de atribuírem a fatores internos. O estudo também demonstra que os participantes das séries menos avançadas e mais jovens são mais propensos a atribuírem seus sucessos e fracassos aos sentimentos afetivos (estar tranquilo/nervoso), diferente dos mais velhos e de grau escolar mais avançado.

Martini (1999) realizou um estudo com objetivo de investigar as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar, as crenças gerais e as orientações motivacionais de 120 alunos de 3^a e 5^a séries. Os dados foram coletados mediante uma

entrevista estruturada com questões abertas e fechadas sobre atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais. De modo geral, o estudo revelou que prestar atenção e se esforçar foram as atribuições mais frequentes para o sucesso. Enquanto que não prestar atenção e falta de esforço, foram as mais relatadas para o fracasso. Segundo Martini (1999), os alunos inclinam-se a atribuir seus sucessos e fracassos mais às causas internas. Com relação às orientações motivacionais, os alunos revelaram orientações intrínsecas e extrínsecas, com predomínio da intrínseca.

Pode-se observar que, em geral, as crianças que não apresentam dificuldade de aprendizagem, tendem mais a atribuir suas experiências de sucesso à inteligência/habilidade. Já as crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, são mais inclinadas a atribuir seus fracassos à falta de inteligência/habilidade e ao esforço.

2.4.3- ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE E DIFERENÇAS DE GÊNERO

Os estudos de Barker e Graham (1987) e Boruchovitch (1999) revelaram diferenças sexuais nas atribuições causais de sucesso e fracasso em crianças. Geralmente, as meninas atribuem mais seus fracassos à inteligência ou capacidade intelectual que os meninos. Além disso, as meninas tendem a se desorganizar muito mais com o fracasso do que os meninos. Stipek e Gralinski (1991) revelaram em seu estudo que diferentemente dos meninos, as meninas não possuem expectativas de atingirem bons resultados e não costumam atribuir o sucesso à sua capacidade. Verificaram também, que em geral, as meninas atribuem o fracasso à falta de capacidade, procuram esconder quando fracassam, além de não relacionarem esforço com sucesso.

Hughes, Sullivan e Bearid (1986) também encontraram diferenças sexuais nas situações em que a motivação deveria continuar mesmo após uma experiência de fracasso em atividades escolares. Quando comparados com as meninas, os meninos apresentaram maior persistência e um retorno mais imediato quando as atividades são difíceis e desafiantes. Boruchovitch (1999) verificou que, ao contrário das meninas, os meninos tendem a explicar seu fracasso em matemática em razão de não gostarem do professor. As meninas atribuem o insucesso no exame de matemática, mais frequentemente, à dificuldade da tarefa. Já os meninos se justificam dizendo que ficam nervosos.

Em geral, se comparadas com os meninos, as meninas classificam suas habilidades mais negativamente, possuem uma baixa expectativa de sucesso e atribuem mais o fracasso à falta de habilidade e o sucesso aos fatores externos. Já os meninos, atribuem menos, o fracasso, à inteligência ou capacidade intelectual e manifestam maior perseverança nas atividades difíceis do que as meninas (Hughes, Sullivan & Beaird, 1986; Stipek & Gralinski, 1991; Weinert & Schneider, 1993). Futuras pesquisas devem explorar mais as relações entre atribuição de causalidade e gênero, visto a literatura nessa área não ser ainda conclusiva.

2.5 – INTRODUÇÃO ÀS CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE

Dado o grande valor que a inteligência assume em nossa cultura, a inteligência humana tem sido foco de inúmeras estudos no âmbito da psicologia educacional (Ades, 1986). As definições de inteligência podem variar de acordo com os psicólogos e suas filosofias. Em geral, pode-se definir a inteligência como a capacidade ou o conjunto de capacidades que permitem ao indivíduo aprender, solucionar problemas e interagir com o sucesso no seu ambiente (Boruchovitch (2001) *apud* Dembo (1994)).

Como descrito por Boruchovitch (2001), existem quatro perspectivas principais no estudo da inteligência: a psicométrica, a piagetiana, a sociocultura e a teoria do processamento da informação. Em consonância, o presente estudo têm como referencial teórico a psicologia cognitiva baseada na teoria do processamento de informação. Para os psicólogos cognitivos adeptos da teoria do processamento de informação o estudo da inteligência têm que ultrapassar as diferenças individuais encontradas nos testes psicométricos de inteligência, procurando descobrir quais são os processos mentais subjacentes que contribuem para a existência de diferenças individuais na inteligência (Boruchovitch, 2001).

Dweck (1986) e colaboradores (Cain e Dweck, 1989; Dweck e Bempechat, 1983; Dweck e Leggett, 1988), foram os primeiros a estudar diferenças individuais sobre as crenças de inteligência. Dweck e Bempechat (1983) identificaram dois tipos de teorias pessoais sobre a inteligência: a teoria da inteligência como uma entidade e a concepção incremental da inteligência.

A teoria de entidade assume que a inteligência é traço fixo do indivíduo. Assim, a presença da inteligência em maior ou menor grau é o que irá determinar quão bem-sucedida uma pessoa poderá se tornar. É uma teoria que tem como característica a descrença na flexibilidade, na maleabilidade e na instabilidade da inteligência. Além disso, o papel do esforço como um meio de reverter fracassos é desconsiderado. Em contraste, para a concepção incremental, a inteligência é algo maleável e dinâmico. É uma concepção que defende a idéia de que a inteligência é passível de ser desenvolvida e ampliada pelo esforço e pela prática (Almeida, 1992; Boruchovitch, 2001a).

De acordo com Dweck e Leggett (1988) e Ames (1992), os alunos podem apresentar dois tipos de objetivos face às tarefas: orientação para a aprendizagem e orientação para a *performance*. Os alunos caracterizados pela teoria como possuidores de uma visão de inteligência incremental adotam a orientação aprendizagem (“mestria”), apresentam-se como indivíduos que estão preocupados em aumentar sua competência pessoal. Já os sujeitos caracterizados pela teoria como adeptos da concepção de entidade adotam a orientação *performance* (“resultado”), sendo na maioria, indivíduos que estão preocupados em obter avaliações favoráveis das suas competências. Da mesma forma, Da Silva e Sá (1993) analisam que as teorias implícitas sobre si próprio, principalmente as concepções sobre a inteligência, são responsáveis por indivíduos procurarem objetivos diferentes numa mesma situação. Para os autores, as concepções dos sujeitos sobre inteligência parecem orientá-los para diferentes objetivos, assim, as crianças que acreditam que a inteligência é um traço fixo tendem a orientar-se para obter avaliações favoráveis, direcionando seus objetivos para o “resultado” e as crianças que acreditam que a inteligência é uma qualidade maleável, têm como objetivo a aprendizagem.

Com relação aos comportamentos de realização acadêmica dos alunos, Bzuneck (1999) descreve as metas *aprender* e *performance*, esclarecendo que o aluno voltado à meta aprender tem convicções de que os resultados positivos nas tarefas derivam maximamente de esforço, um fator interno e sob seu controle. Esses sujeitos enfrentam desafios acadêmicos e utilizam estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem para chegarem aos resultados desejados. Já para os alunos orientados à meta *performance*, os resultados são associados ao nível de capacidade da pessoa. Daí a preocupação do aluno em se mostrar inteligente e procurar ser melhor que seus iguais. Esses alunos diante de

desafios, medem as chances de obterem comprovações de que são inteligentes. De modo geral, quando a inteligência é vista como maleável, os sujeitos acreditam ser possível modificá-la através do esforço, mas, quando a inteligência é considerada como fixa, os indivíduos não acreditam nas possibilidades de modificá-la através do esforço (Dweck, 1986).

Parece evidente que as concepções que os indivíduos têm sobre inteligência exerce grande influência na motivação para aprender. Por outro lado, como ressalta Boruchovitch (2001a), o esforço, um dos principais indicadores da motivação do aluno, é utilizado somente quando o indivíduo deseja ultrapassar suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações novas e desafiantes. Consta-se que em função do grande valor que a inteligência assume em nossa cultura, as pessoas parecem valorizar mais os indivíduos talentosos do que os esforçados. Quando alguém é considerado “muito esforçado”, a interpretação usual é de que ele se esforça porque tem uma capacidade limitada. Um indicador da superestima pela capacidade está na preferência dos alunos de se mostrarem inteligentes ao invés de esforçados. A crença *de que ser esforçado tem menos apreço social do que ser inteligente*, pode desmotivar os alunos a se esforçarem e se aplicarem nos estudos (Bzuneck, 2001a).

Estudos que lidam mais precisamente com crenças gerais de inteligência, esforço e sorte, serão apresentadas a seguir.

2.5.1 – PESQUISAS SOBRE CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE

Estudos da motivação acadêmica enfatizam o papel da capacidade percebida pelos estudantes como mediadores de realizações (Parsons, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, Midgley, 1983; Weiner, 1979). Segundo os autores, o comportamento do indivíduo pode sofrer variações dependendo do significado que ele tem sobre a capacidade e o esforço. Com base nestes pressupostos, Kasanen, Rätty, Snellman, Kiviniemi e Eskelinen (1999), investigaram o impacto da escola nas noções de capacidade das crianças, levando em conta as explicações destes sujeitos ao avaliar os seus colegas. Foi solicitado para 112 alunos de 6 a 10 anos de idade que realizassem as seguintes tarefas: 1ª- identificassem dois colegas que de alguma maneira tinha uma opinião semelhante com a sua e por que; 2ª -

nomeassem colegas que eles gostariam de estar usando no time deles para competições acadêmicas de matemática, leitura e jogos, justificando a escolha. Os resultados indicaram que as mudanças nas escolhas das crianças da primeira para a segunda tarefa teve como critério principal os assuntos teóricos (matemática e leitura). O impacto da escola nas concepções das crianças sobre capacidade parece concentrar-se nas avaliações teóricas como matemática e leitura ao invés de critérios sociais como os jogos.

Como aponta Minton (1979) e Stipek e Tannatt (1984), embora um adulto possa interpretar capacidade e esforço como conceitualmente distintos, evidências sugerem que estes constructos podem ser confundidos pelas crianças. Esta confusão entre capacidade e esforço é confirmada em vários estudos que solicitam a avaliação de crianças sobre seu próprio desempenho acadêmico. A pesquisa de Blumenfeld, Pintrich e Hamilton (1986) procurou verificar se as percepções de crianças sobre a capacidade poderiam refletir no esforço, na conduta e no desempenho acadêmico. Foram avaliados julgamentos de 158 crianças de 2ª à 6ª série do ensino fundamental. Os resultados indicaram que crianças pequenas, com idade abaixo de 8 anos, expressam dificuldades em diferenciar a inteligência do esforço, pois costumam atribuir o esforço como causa de sucesso, de melhor desempenho e de esperteza. Já as crianças mais velhas, com idade acima de 12 anos, são capazes de conceituar corretamente capacidade e esforço.

Minton (1979) encontrou nos julgamentos de capacidade de crianças, sugestões tipicamente associadas com o esforço. Harari e Covington (1981), argumentam que durante a infância, o esforço é considerado mais importante que a capacidade. Já na adolescência, existe uma valorização maior da capacidade. Por sua vez, Nicholls (1978, 1979), verificou que informações dadas por crianças sobre desempenho e capacidade exercem influência sobre suas avaliações de esforço, demonstrando também que as definições de esforço e capacidade e as noções que as crianças possuem sobre seu próprio desempenho melhoram significativamente com o avanço da idade.

Boruchovitch (2001a) realizou um estudo com o objetivo de investigar as crenças sobre inteligência, esforço e sorte entre crianças. A amostra foi composta de 110 alunos de 3ª, 5ª e 7ª do ensino fundamental, de Campinas. Os participantes eram de ambos os sexos e com faixa etária entre 8 e 16 anos. Os sujeitos foram entrevistados individualmente e suas

crenças foram medidas por questões abertas e fechadas. A análise dos dados indicou que a inteligência foi interpretada como sabedoria e capacidade de aprender, o esforço foi definido em termos de comportamentos relativos ao estudar, luta, persistência e vontade e a sorte foi relacionada com ganhar ou achar coisas inesperadamente. A inteligência, o esforço e a sorte foram consideradas, pela maioria dos participantes, como sendo importantes para o desempenho acadêmico, além de serem julgadas como características pertencentes ao aluno (internas ao sujeito). A maioria dos sujeitos interpretaram a inteligência e o esforço como variáveis controláveis e distintas.

Em resumo, os estudos indicam que as definições de esforço e capacidade, e as noções que as crianças possuem sobre seu próprio desempenho tornam-se significativamente mais refinadas com o avanço da idade. Algumas pesquisas demonstram que a propensão de diferenciar mais precisamente os conceitos de capacidade e esforço surge apenas na adolescência (Blumenfield, Pintrich & Hamilton, 1986). Por outro lado, Boruchovitch (2001a) verificou que os conceitos de inteligência, esforço e sorte revelam-se bastante diferenciados numa amostra de crianças campineiras sendo definidos, por elas, em função de critérios bem distintos, o que difere do que normalmente se esperaria tendo como base a literatura da área (Blumenfield, Pintrich & Hamilton, 1986).

Devido à escassez de estudos na área, futuras pesquisas devem ser realizadas com o objetivo de explorar as crenças de inteligência, esforço e sorte, sobretudo, com crianças brasileiras.

2.5.2 – PESQUISAS SOBRE CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E REALIZAÇÃO ACADÊMICA

Uma questão importante nas pesquisas relativas à motivação para aprendizagem, diz respeito à relação existente entre crenças e desempenho acadêmico. Mueller e Dweck (1996) realizaram uma pesquisa com universitários, com o objetivo de investigar avaliações de capacidade e esforço em realização acadêmica. Foi solicitado que os estudantes julgassem a inteligência de alunos de uma escola secundária. Os resultados revelaram que para os sujeitos que apresentavam a teoria da inteligência como uma entidade, o esforço aparece como um elemento indesejável na realização acadêmica, enquanto que para os indivíduos que apresentavam a concepção incremental da inteligência, o esforço foi

avaliado como algo importante para o sucesso acadêmico. Os sujeitos adeptos da teoria de entidade atribuem mais inteligência à capacidade que ao esforço, em contrapartida, para os adeptos da teoria incremental, o esforço contribui mais que a capacidade.

A pesquisa de Stipek e Gralinski (1996) teve como objetivo explorar associações entre crenças, desempenho escolar e suas causas. A amostra foi composta de 319 sujeitos de 3ª a 6ª séries, matriculados no início e no fim de um ano letivo. Completaram um questionário que avaliou crenças sobre inteligência, esforço, desempenho, orientação de metas e o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas na sala de aula. Os resultados revelaram relações entre inteligência e desempenho acadêmico com as crianças que acreditavam na estabilidade da inteligência (Teoria de Entidade - Dweck, 1986). Verificou-se que o desempenho acadêmico é afetado quando as crianças concebem inteligência como algo fixo, comprometendo o desempenho em várias áreas e em diversos assuntos escolares. Além disso, os alunos que concebem a inteligência como algo fixo apresentam estratégias superficiais e são mais orientados à meta desempenho.

O estudo de Crocker e Cheeseman (1988) teve como objetivo conhecer a capacidade de crianças pequenas para avaliar desempenho acadêmico. Para 141 crianças de três escolas de nível infantil, foi pedido que descrevessem seus colegas de classe e explicassem porque essas crianças eram melhores ou piores. Observou-se que as explicações para melhor ou pior eram relacionadas com razões acadêmicas, como capacidade para leitura, matemática, e escrita, fazer todas as atividades acadêmicas e se esforçar. Conclui-se que os sujeitos deste estudo têm suas respostas relacionadas com critérios acadêmicos, utilizados pelo professor. Só as crianças mais jovens usaram algumas medidas não acadêmicas, mas isso desapareceu com o avanço da idade.

Gipps e Tunstall (1998) desenvolveram um estudo com 49 crianças de seis escolas de Londres para verificar a compreensão destes sujeitos sobre o sucesso e o fracasso em trabalhos escolares, além de avaliar até que ponto o papel do professor poderia determinar o seu sucesso ou seu fracasso nas atividades acadêmicas. O esforço foi a razão mais citada pelas crianças para atribuição de sucesso ou de fracasso. Em segundo lugar apareceu a capacidade específica, como ser bom em uma atividade particular, já a capacidade geral raramente foi mencionada. O papel do professor no sucesso e no fracasso das crianças foi

pouco citado. Pode-se observar o predomínio do esforço nas atribuições dos sujeitos, porém, como assinalam os autores, esse enfoque não é suficiente para garantir a persistência e o progresso das crianças em sala de aula. Uma criança que se esforça muito e falha regularmente em um ambiente competitivo pode deixar de tentar para proteger sua auto-estima.

A pesquisa de Nicholls e Miller (1983) revelou que existem diferentes níveis no conceito de crianças sobre capacidade e dificuldade na tarefa. Ao investigarem 134 crianças de 1ª e 2ª grau verificaram, inicialmente, a existência de um nível mínimo de diferenciação, onde as crianças não fazem nenhuma relação entre dificuldade na tarefa e capacidade. Num segundo nível, chamado de “dificuldade objetiva”, as crianças admitem quantidades contínuas de dificuldade, reconhecendo que objetivamente, tarefas difíceis exigem mais capacidade. Somente nas situações onde o desempenho de outro sujeito torna-se a base para julgar a própria dificuldade “dificuldade normativa”, que aparece uma diferenciação entre capacidade e dificuldade. Segundo os autores, embora a “concepção normativa” seja mais indicada para avaliar a capacidade de uma pessoa, ela não parece ser adequada para desenvolver a capacidade dos alunos.

Swann e Snyder (1980) demonstraram que nas interações pessoais os indivíduos podem usar suas próprias convicções para avaliar o comportamento de outras pessoas. Na pesquisa de Swann e Snyder (1980), noventa estudantes universitários, do sexo masculino, participaram da experiência para crédito extra no curso de introdução à psicologia. Durante cada sessão experimental, um participante (o “instrutor”) tinha a tarefa de ensinar uma atividade para dois outros participantes (os “alunos”). Antes de ensinarem a atividade (truque de cartão) foi apresentado para os instrutores a teoria sobre a natureza da capacidade. Para alguns instrutores, foi exposto que a capacidade é produzida através de fatores extrínsecos (teoria extrínseca), como instrução dada pelo professor. Em contrapartida, para os outros, foi apresentado a teoria intrínseca, a capacidade foi identificada como algo que acontece espontaneamente através das capacidades intrínsecas dos alunos.

Os instrutores também foram conduzidos a acreditar que os sujeitos que seriam treinados possuíam capacidades diferentes, ou seja, um aluno possuía capacidade alta e o

outro baixa. Verificou-se que o contato com as teorias sobre a capacidade e o conhecimento sobre o desempenho dos alunos influenciaram sobremaneira as estratégias pedagógicas dos sujeitos. Os instrutores que operaram com a teoria extrínseca, usaram um método de ensino mais eficaz com os alunos que eles acreditavam possuir uma capacidade alta, deste modo, os alunos identificados como tendo capacidade alta apresentaram uma baixa capacidade posteriormente. Em contraste, instrutores que operaram com a teoria intrínseca, usaram a estratégia de ensino mais eficaz com os alunos que eles acreditavam possuir capacidade baixa, assim, os alunos que foram identificados como tendo capacidade baixa, apresentaram posteriormente uma alta capacidade. Para Swann e Snyder (1980), esta pesquisa mostra o impacto poderoso que as teorias de capacidade e as crenças sobre o desempenho dos alunos podem causar nas estratégias pedagógicas e no desempenho posterior dos alunos.

Em síntese, as pesquisas descritas anteriormente, revelaram que o desempenho acadêmico é prejudicado quando as crianças possuem a crença de que a inteligência é fixa, afetando o desempenho em várias áreas e em diversos assuntos escolares. Assim, os sujeitos adeptos da teoria de entidade (inteligência como um traço fixo) atribuem mais inteligência à capacidade que ao esforço. Em contrapartida, para os adeptos da teoria incremental (inteligência como maleável e dinâmica), o esforço contribui mais que a capacidade para o desempenho satisfatório. Verificou-se também, que as crenças pré-estabelecidas sobre a capacidade podem afetar nas estratégias pedagógicas dos professores e no desempenho acadêmico dos alunos.

2.5.3 – PESQUISAS SOBRE CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E REAÇÕES AFETIVAS

Foram encontradas reações afetivas nas avaliações dadas pelas crianças sobre inteligência e esforço (Weiner e Kukla, 1970; Nicholls, 1976; Convington e Omelich, 1979; Sohn, 1977). Demonstraram que o orgulho é maximizado quando o sucesso acontece decorrente de esforço alto, por outro lado, a vergonha aumenta quando o fracasso ocorre por falta de esforço. Nicholls (1976), desenvolveu uma pesquisa para investigar a importância da tarefa, preferência atribucional e avaliação afetiva, constatando que orgulho pelo sucesso associava-se com esforço alto e baixa capacidade e vergonha pelo fracasso com baixo esforço. Segundo Convington e Omelich (1979), a atribuição de inteligência

gera maior orgulho para sucesso e maior vergonha para fracasso, além disso, a inteligência relaciona-se mais positivamente com a auto-estima do que com o esforço.

Brow e Weiner (1984), realizaram seis estudos com alunos universitários questionando as conclusões de Convington e Omelich (1979). Resultados demonstraram que a semelhança encontrada entre vergonha e esforço alto, é causada em parte, pela relação entre vergonha e fracasso na realização de uma tarefa percebida como importante. As investigações de Brow e Weiner (1984) sobre vergonha pública foram condizentes com as de Convington e Omelich, caracterizadas como a união de vergonha, culpa e falta de esforço, estando mais associada com humilhação e baixa capacidade.

Sohn (1977) declarou que o orgulho e a vergonha estariam associados com atribuição de esforço, porque há uma questão moral que afeta estas percepções, assim, sentimentos de prazer e felicidade estariam mais relacionados com capacidade ao invés de esforço. Buzneck (2001a), argumenta que o valor dado à inteligência pelos indivíduos, contribui para que ocorra uma valorização maior da capacidade e menor do esforço.

Como pode ser constatado, as teorias da motivação concordam com a existência de padrões motivacionais inadequados para o processo de aprendizagem do aluno (Martini, 1999). Em geral, estudos relatam que as concepções inadequadas de inteligência conduzem às interpretações erradas de esforço despendido, levando os indivíduos a adotarem comportamentos que não facilitam a aprendizagem (Da Silva & Sá, 1993).

Como aponta Boruchovitch (1994), tem havido sérias distorções, quando se associa investimento de esforço com falta de inteligência, sendo necessário, que o esforço seja resgatado como uma variável chave para o sucesso escolar. Além disso, pesquisas da área ressaltam a necessidade de intervenções, para que se possam alterar, diretamente, as crenças inadequadas dos alunos (Boruchovitch, 2001a).

Segundo Martini (1999), várias pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de proporcionar alternativas práticas para mudanças de padrões motivacionais incompatíveis ao bom desempenho. Desta forma, a autora descreve dois programas motivacionais, desenvolvidos por Graham e Weiner (1996), referentes a essas mudanças. O primeiro programa tem como ênfase as características particulares do aluno, tendo como objetivos mudar suas crenças, tornando-o mais adaptativo. O segundo programa refere-se a

mudanças na estrutura de sala de aula (por exemplo mudar um ambiente competitivo para cooperativo).

De modo geral, o conhecimento acerca das variáveis que afetam a motivação para aprendizagem, bem como a existência de programas e pesquisas relativas às mesmas, contribuirão substancialmente para a melhoria da motivação para aprender e para o desempenho acadêmico dos alunos.

Capítulo III

CAPÍTULO III

MÉTODO

Trata-se de estudo de natureza descritivo-correlacional e conforme já mencionado, tem os seguintes objetivos:

- Investigar as orientações motivacionais, bem como as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental.
- Avaliar a existência de relações entre a idade, a série, o rendimento escolar, a repetência e o gênero, tanto nas orientações motivacionais quanto nas crenças de inteligência, esforço e sorte dos participantes.

3.1 - SUJEITOS

A amostra foi composta de 160 alunos, com idade entre 6 e 16 anos, de ambos os sexos, de uma escola da rede pública estadual do ensino fundamental de Campinas, que cursavam a 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, de nível sócio-econômico desfavorecido e selecionados aleatoriamente.

É importante ressaltar que escolheu-se trabalhar com alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, pelo fato de serem expressivas à psicologia do desenvolvimento, tendo em vista representarem as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Além disso, essas séries fazem parte do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental.

3.2 – PROCEDIMENTOS

Inicialmente, foi feito contato com a Secretaria de Educação de Campinas para se obter informações sobre as escolas municipais e estaduais que seriam mais indicadas para participar do estudo.

Com base nas informações obtidas e de posse de uma relação com várias escolas municipais e estaduais, foram realizadas algumas visitas. Optou-se por uma escola pertencente à rede estadual de ensino que demonstrou interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

3.3 - CONTATO COM A ESCOLA E ESTUDO PILOTO

Em contato com a diretoria da escola foram apresentados os objetivos da pesquisa. A diretora foi informada do caráter confidencial da investigação e assegurada de que a coleta de dados iria transcorrer de acordo com os horários de maior conveniência à escola, de modo a interferir o mínimo possível na rotina dos alunos.

Antes de se começar a pesquisa, propriamente dita, os instrumentos a serem utilizados no estudo foram administrados (ver Instrumento em anexo), em 16 alunos (2ª a 8ª séries) de ambos os sexos e de idade entre 6 e 16 anos. O estudo piloto foi realizado durante todo o mês de novembro de 2000. Esses alunos não fizeram parte da pesquisa, pois este procedimento funcionou como um pré-teste dos instrumentos 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 estrutura da entrevista que foi realizada na seguinte ordem no estudo propriamente dito: 1º) dados demográficos, 2º) questões referentes às crenças de inteligência, esforço e sorte e 3º) pranchas com as histórias referentes às orientações motivacionais. Essa nova estrutura teve como objetivo tornar a entrevista mais interessante e menos cansativa, pois num primeiro momento, apresentava-se várias questões e num segundo momento, as histórias com ilustrações coloridas. Os resultados do estudo piloto não detectaram necessidade de revisão dos instrumentos e contribuíram para confirmar a importância de se coletar esses tipos de dados mediante entrevista individual e leitura das questões por parte do entrevistador .

3.4 - PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada na mesma escola onde se executou o estudo piloto com as crianças de 2ª a 8ª séries. A escola está localizada na região centro-oeste de

Campinas – SP. A maioria dos alunos são provenientes de bairros de nível sócio-econômico desfavorecido. A escola conta com 615 alunos no período matutino e 446 no período noturno, perfazendo um total de 1061 alunos distribuídos da seguinte maneira: manhã de 2ª a 4ª séries; tarde de 5ª a 8ª séries e à noite, supletivo. Cada sala de aula possui uma média de 30 a 35 alunos. De acordo com o orientador pedagógico, a escola trabalha com a progressão continuada desde 1998, ano em que esse sistema foi adotado no Ensino Fundamental.

Antes do início da coleta, obteve-se uma lista de todas as salas de aula de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries da escola. Os alunos foram sorteados aleatoriamente de todas as salas de aula existentes das séries em questão, sendo que metade dos sujeitos era do sexo feminino e metade do sexo masculino.

A coleta de dados, teve início em março de 2001. Foi cedida a biblioteca da escola para a realização do estudo. O local era silencioso, bem ventilado e com excelente iluminação. Num primeiro momento, os objetivos da pesquisa eram devidamente explicados para os alunos nas salas de aula e num segundo momento, os alunos eram buscados individualmente pela pesquisadora para a entrevista. Tendo-se em vista estabelecer um bom *rapport* com os sujeitos, inicialmente, a pesquisadora e o aluno se apresentavam. Em seguida, os objetivos da pesquisa eram devidamente explicados. Os participantes também eram assegurados de que a entrevista não valeria nota, não afetaria o desempenho acadêmico dos mesmos na escola, além de ser de caráter estritamente confidencial. Todos os sujeitos sorteados quiseram participar das entrevistas, sendo desnecessário o sorteio de reservas.

As aulas de educação física e o horário do recreio foram respeitados e os alunos não foram convocados à participar da entrevista nessas horas. Todos os instrumentos foram administrados como parte de uma entrevista individual, estruturada, sendo as respostas dos sujeitos transcritas na íntegra pelo entrevistador.

A coleta de dados foi finalizada na última semana de abril de 2001 com uma duração de aproximadamente 2 meses, incluindo-se, neste período, feriados, falta de professores com dispensa dos alunos, entre outras interrupções provenientes de atividades curriculares ou extra-curriculares da escola.

3.5 - INSTRUMENTOS

3.5.1 - ENTREVISTA ESTRUTURADA

Os dados sobre as orientações motivacionais e as crenças dos alunos foram coletados por meio de uma entrevista estruturada e com questões abertas (Anexo I, II e III). A entrevista foi dividida nas seguintes partes:

- a) Dados demográficos da amostra (Anexo I);
- b) Pranchas para Avaliação das Orientações Motivacionais de Alunos do Ensino Fundamental (Anexo II – 12 pranchas com histórias, sendo, 5 relacionadas à motivação intrínseca; 5 relacionadas à motivação extrínseca; 1 relacionada com motivação intrínseca e progressão continuada e 1 relacionada com motivação extrínseca e progressão continuada).
- c) Questões sobre crenças de inteligência, esforço e sorte (Anexo III- 6 questões sobre inteligência; 6 sobre esforço e 6 sobre sorte);

As questões formuladas sobre crenças de inteligência, esforço e sorte foram adaptadas de Neri e Pelloni (1996) e Boruchovitch (1995).

No sentido de tornar a coleta de dados mais motivante e interessante para a faixa etária dos participantes, foram desenvolvidas pranchas com ilustrações coloridas. As pranchas foram desenvolvidas e organizadas por Neves e Boruchovitch (2001) à partir da literatura da área, tendo-se como base as características da motivação intrínseca e extrínseca (Mandelink & Harackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Harter, 1981; Dalenberg, Bierman & Furman, 1984).

A seguir, serão apresentadas as principais características encontradas para a organização das pranchas:

Motivação Intrínseca

Quando a realização de alguma tarefa estiver baseada na satisfação, no interesse, no desafio, na curiosidade e na novidade.

Motivação Extrínseca

Quando o objetivo da realização de alguma tarefa estiver centrado na obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, visando reconhecimento, demonstração de competência ou habilidades em relação a outras pessoas. Pode também ser caracterizada como baixa persistência e baixo envolvimento da atividade por parte do sujeito.

Na Tabela 1, será apresentada cada prancha individualmente, tendo-se como referência as principais características encontradas para a organização das mesmas.

TABELA 1 – Características da Motivação Intrínseca e Extrínseca Relativas aos Conteúdos das Histórias das Pranchas

PRANCHA	Orientação	
	Motivacional	Enfoque principal da história
PRANCHA 1	Extrínseca	Reconhecimento das ações por outras pessoas
PRANCHA 2	Extrínseca	Baixo envolvimento da atividade por parte do sujeito.
PRANCHA 3	Intrínseca	Interesse/Satisfação
PRANCHA 4	Intrínseca	Desafios
PRANCHA 5	Intrínseca	Curiosidade
PRANCHA 6	Intrínseca	Novidade
PRANCHA 7	Intrínseca	História relacionada a Progressão Continuada
PRANCHA 8	Extrínseca	História relacionada à Progressão Continuada
PRANCHA 9	Extrínseca	Realização de uma atividade em troca de algum resultado
PRANCHA 10	Extrínseca	Realização de uma atividade em troca de algum resultado (recompensas)
PRANCHA 11	Extrínseca	Baixa persistência
PRANCHA 12	Intrínseca	Interesse/Satisfação

Eram entrevistadas em torno de 4 crianças no período da manhã e 5 no período da tarde. Os alunos responderam a entrevista num intervalo de tempo de 25 a 45 minutos. Os participantes de séries e idades menos avançadas precisavam de um tempo maior para responderem as questões e justificarem suas opiniões sobre as histórias. Os alunos das 2ª e 4ª séries concluíam a entrevista num intervalo de 40 a 45 minutos e os das 6ª e 8ª séries de 25 a 30 minutos. O entrevistador fazia uma segunda leitura das questões ou das histórias quando o aluno solicitava ou quando observava que o sujeito não havia compreendido. Em geral, diferente dos alunos mais velhos, os alunos mais novos necessitavam de uma maior atenção durante a entrevista.

Como alguns dos instrumentos, de onde as questões foram adaptadas, foram originalmente escritos do inglês para o português, Boruchovitch (1995) num primeiro momento traduziu e adaptou as questões do inglês para o português e num segundo momento, solicitou que um outro pesquisador brasileiro que morou num país de língua inglesa, fizesse a versão das mesmas para o inglês (“Back translation”). Acredita-se que as traduções e adaptações realizadas irão permitir a mensuração das variáveis a serem estudadas de forma válida e confiável.

3.5.2 - LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

No que se refere à obtenção do rendimento escolar dos alunos, algumas considerações devem ser feitas. A escola pesquisada trabalha com o sistema de progressão continuada, o que equivale dizer que o aluno deverá concluir o ensino fundamental, em no máximo 10 anos, podendo repetir apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª série), e por faltas em qualquer série. Todavia, essa escola trabalha com provas, realizando no final de cada bimestre avaliações com notas e conceitos finais. As médias dos alunos são classificadas pela escola da seguinte maneira: “A”=excelente; “B”=bom; “C”=regular; “D”=Insatisfatório e “E”=Evasão escolar.

No presente estudo, os dados relativos ao rendimento escolar dos alunos foram obtidos por meio da média geral das matérias de português e matemática, obtida no final do ano letivo após a coleta de dados. Para a estimativa da média geral de português e matemática, considerou-se sempre a maior média, independente da nota do aluno. Assim,

se o aluno tivesse a média "A" em português e "B" em matemática, sua média geral seria "A".

Abaixo as principais categorias das médias encontradas no estudo:

- "A" + "A" = média "A" - excelente
- "A" + "B" = média "A" - excelente
- "B" + "B" = média "B" - bom
- "B" + "C" = média "B" - bom
- "C" + "C" = média "C" - regular
- "C" + "D" = média "C" - regular
- "D" + "D" = média "D" - insatisfatório
- "E" = média "E" - evasão

Informações gerais relativas à história escolar dos sujeitos (aprovações e repetências anteriores) também serão levadas em conta para uma melhor análise do desempenho escolar dos mesmos.

3.6 - MATERIAIS

Para a realização das entrevistas foram utilizados papel, lápis, caneta, cartolina e impressão colorida para as pranchas com as histórias.

3.7 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

As respostas foram estudadas por análise de conteúdo (Berelson, 1952; Bardin, 1991). Foi utilizado o sistema de categorização de respostas para cada questão, levando-se em conta a literatura existente na área (Weiner, 1979, 1985; Weinert & Schneider, 1993). Pretendeu-se desenvolver um sistema de categorias que pudesse demonstrar, mais precisamente, as idéias de sujeitos brasileiros e de faixas etárias pouco investigadas.

Objetivando-se maximizar a consistência da análise de dados, cada categoria foi definida operacionalmente, além de ser desenvolvido por Neves e Boruchovitch (ver anexo IV e V) um conjunto de regras para classificação de cada resposta numa dada categoria. A consistência do processo de categorização foi avaliada mediante utilização de três juizes

independentes. Cada juiz analisou trinta e duas respostas dadas por diferentes sujeitos sobre as pranchas com as histórias e dezesseis respostas sobre as crenças de inteligência, esforço e sorte. Foram analisadas cento e quarenta e quatro respostas, escolhidas aleatoriamente, representando o total de 5% das respostas obtidas neste estudo. A porcentagem de correspondência atingida foi de 93% para as pranchas com as histórias e de 92% para as respostas sobre as crenças. Durante o processo de categorização, os juizes não tiveram informações sobre os dados demográficos e nem sobre o desempenho escolar dos sujeitos (Boruchovitch, 1993a).

A análise estatística do presente estudo será realizada em dois momentos. Num primeiro momento, os dados sobre as orientações motivacionais e as crenças serão estudados em termos da estatística descritiva. Percentagens de respostas, distribuições de freqüências, escores, médias e desvios padrões serão computados. A análise inferencial dos dados, ocorrerá num segundo momento, objetivando explorar relações entre a idade, a série, o rendimento escolar, a repetência e o gênero, tanto nas orientações motivacionais quanto nas crenças de inteligência, esforço e sorte dos participantes. Como a maior parte das variáveis do estudo serão tratadas como categóricas, a prova do qui-quadrado será predominantemente utilizada.

Os dados serão sumarizados em gráficos e tabelas e, apresentados no Capítulo IV.

Capítulo IV

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS: DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir será descrita, na Tabela 2, a amostra total deste estudo em relação às variáveis sócio-demográficas (idade, gênero, série escolar e repetência). A amostra contou com a participação de 160 sujeitos, as idades variaram entre 6 e 16 anos, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. A porcentagem dos alunos repetentes (22%) foi bem menor do que a dos alunos não repetentes (78%).

TABELA 2 - DADOS DEMOGRÁFICOS DA AMOSTRA

Variáveis		N	%
Idade	6 - 9	46	29
	10 - 13	75	47
	14 - 16	39	24
Gênero	Masculino	80	50
	Feminino	80	50
Série	2ª	40	25
	4ª	40	25
	6ª	40	25
	8ª	40	25
Repetência	Não	125	78
	Sim	35	22

A descrição dos resultados terá como referência a ordem de apresentação dos objetivos deste estudo, ou seja, primeiramente serão apresentados as frequências e os dados que tiveram significância estatística nas pranchas com as histórias relacionadas às Orientações Motivacionais Intrínsecas e Extrínsecas. Em seguida, as frequências e os dados que tiveram significância estatística nas questões sobre Crenças de Inteligência, Esforço e Sorte.

4.1 - ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS, DADOS DEMOGRÁFICOS E RENDIMENTO ESCOLAR

Serão apresentadas neste tópico, as relações entre Orientações Motivacionais, Dados Demográficos e Rendimento Escolar da amostra.

Esta primeira parte do estudo foi realizada através de pranchas contendo histórias relacionadas com as Orientações Motivacionais Intrínsecas e Extrínsecas (Anexo 2). Como em cada prancha havia uma questão sobre concordância ou não dos sujeitos com o personagem da história seguida de uma solicitação de justificativas, as frequências e os dados que tiveram significância estatística serão apresentados nessa mesma ordem. Cabe mencionar que as definições operacionais das categorias relativas à análise de conteúdo encontram-se no Anexo 4.

PRANCHA 1

História: *"João estuda porque tem medo que as pessoas pensem que ele não é inteligente. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?"*. Do total da amostra, 53,1% discordaram do garoto da história. Surgiram 3 categorias de respostas: Estudo como um benefício a si próprio (72,5%); Estudo por medo da opinião externa (25,6%) e Estudo como meio de evitar repetência futura (1,9%).

A Tabela 4 revela relações significativas entre as justificativas dos sujeitos, a história e a escolaridade ($X^2(6) = 8,39; p = 0,03$). A justificativa “estudo como um benefício a si próprio” tende a aumentar com o avanço da escolaridade e a “Estudo como um meio de evitar repetência futura” é mais freqüente entre os alunos de 2ª e 4ª séries. Já a resposta “estudo por medo da opinião externa” tende a diminuir com o avanço da escolaridade.

TABELA 4 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 1 e a série escolar.

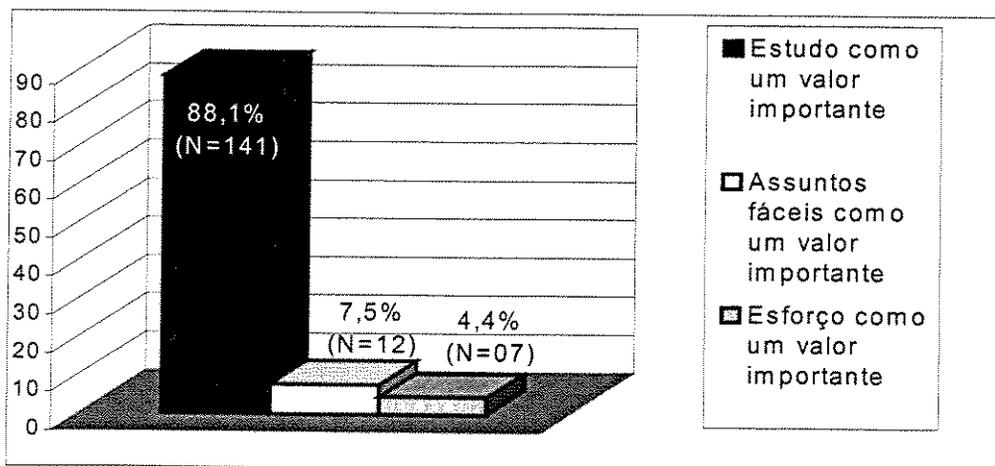
Variáveis		Séries			
		2ª	4ª	6ª	8ª
JUSTIFI- CATIVAS	Estudo como um benefício a si próprio	57,5	75,0	77,5	80,0
	Estudo como um meio de evitar repetência futura	5,0	2,5	0,0	0,0
	Estudo por medo da opinião externa	37,5	22,5	22,5	20,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas relações significativas entre as respostas mencionadas pelos alunos na prancha 1 e as variáveis gênero, repetência e rendimento escolar.

PRANCHA 2

História : *"Sandro prefere estudar assuntos fáceis, não gosta de estudar nada que seja difícil. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?"*. Nesta prancha, do total da amostra, 92,5% discordaram do garoto da história. Após análise de conteúdo, surgiram 3 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (88,1%); Assuntos fáceis como um valor importante (7,5%) e Esforço como um valor importante (4,4%);

GRÁFICO 2 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 2.

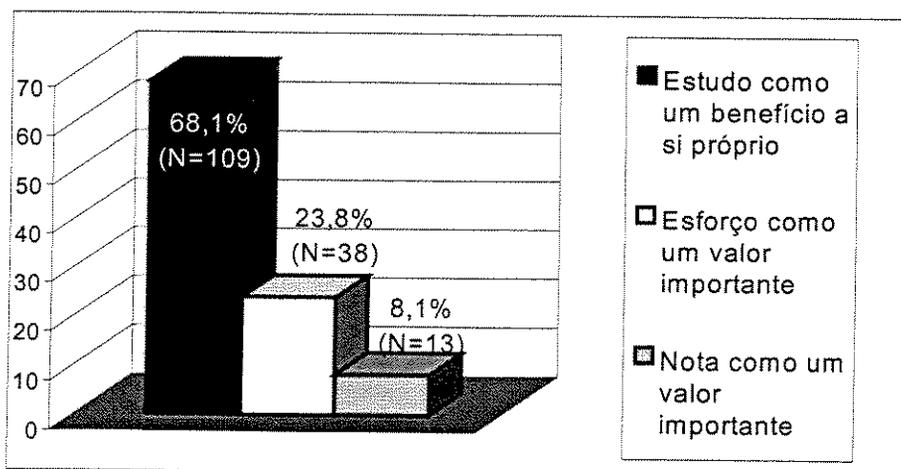


Nesta prancha, não foram encontradas associações significativas entre as justificativas dos alunos à história, as variáveis demográficas e o rendimento escolar.

PRANCHA 3

História : "*Carlos costuma se esforçar bastante, tanto nos trabalhos de casa como em sala de aula, mesmo sabendo que os trabalhos não vão valer como nota. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?*". Do total da amostra, 91,9% dos sujeitos concordaram com o garoto da história. Após análise de conteúdo, surgiram 3 categorias de respostas: : Estudo como um benefício a si próprio (68,1%); Esforço como um valor importante (23,8%); Nota como um valor importante (8,1%).

GRÁFICO 3 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 3.

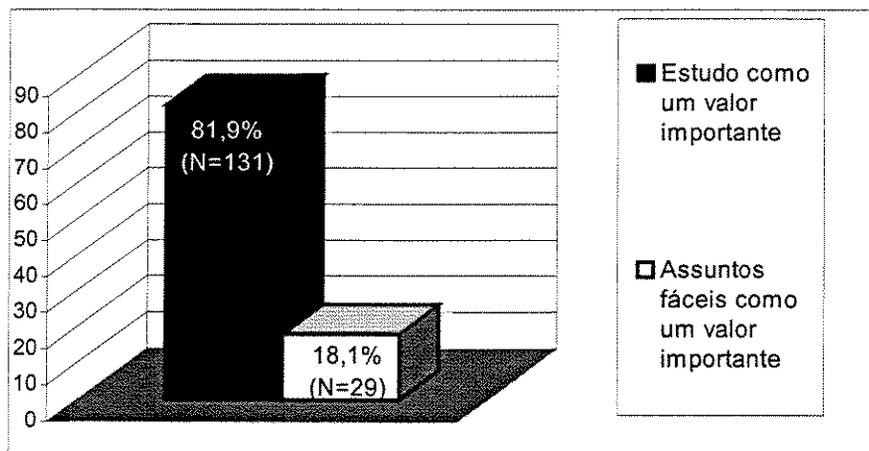


Não foram encontradas relações significativas entre as justificativas dos alunos na prancha 3 e as variáveis idade, gênero, repetência, série e rendimento escolar.

PRANCHA 4

História: "*Renato gosta de estudar assuntos muito difíceis e gosta de desafios. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?*". Nesta prancha, 81,9% dos sujeitos concordaram com o garoto da história. Foram encontradas 2 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (81,9%) e Assuntos fáceis como um valor importante (18,1%).

GRÁFICO 4- Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 4.



A Tabela 5 revela a existência de relações significativas entre as respostas dos sujeitos à história e o Rendimento Escolar ($X^2(4) 6,76; p = 0,03$).

Como pode ser observado na Tabela 5, houve uma porcentagem maior de concordância, com o garoto da história, entre os sujeitos que apresentam rendimento "ótimo", "bom" e "regular" do que entre os alunos com rendimento "insatisfatório" e "evasão". Além disso, os alunos com rendimento "ótimo", "bom" e "regular" justificaram suas respostas citando o "estudo como valor importante", diferentemente dos alunos com rendimentos "insatisfatório" e "evasão" que mencionaram mais "assuntos fáceis como valor importante"

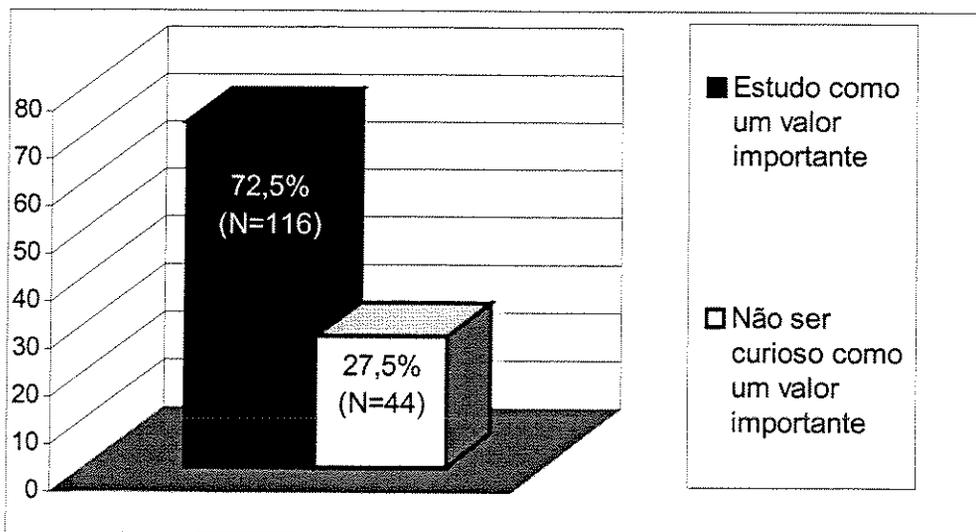
TABELA 5 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas com o personagem na Prancha 4 e o rendimento escolar.

Variáveis		Rendimento escolar				
		Ótimo	Bom	Regular	Insatis- Fatório	Evasão
Sim e Não	Sim	87,9	83,7	82,8	55,6	60,0
	Não	12,1	16,3	17,2	44,4	40,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Justificativas	Estudo como um valor importante	87,9	83,7	82,8	55,6	60,0
	Assuntos fáceis como um valor importante	12,1%	16,3	17,2	44,4	40,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas relações significativas entre as justificativas dos alunos e as variáveis idade, gênero, repetência, série escolar.

PRANCHA 5

História: *"Maria estuda porque gosta de estudar e é muito curiosa. Você acha que ele está certa? Sim ou Não - Por que?"*. A porcentagem de alunos que concordaram com a garota da história foi de 72,5%. Após análise de conteúdo surgiram 2 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (72,5%) e Não ser curioso como um valor importante (27,5%).

GRÁFICO 5 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 5.

A Tabela 6 demonstra as relações significativas que foram encontradas entre as justificativas dos sujeitos à história, a série escolar ($X^2 (3) = 6,77 ; p = 0,01$) e a idade ($X^2 (2) = 4,69 ; p = 0,03$). A justificativa “estudo como um valor importante” aumenta com o avanço da idade e da escolaridade. Já “não ser curioso como um valor importante” diminui com o avanço da idade e da escolaridade.

Observação: A curiosidade descrita pelos alunos teve como referência a indiscrição e a bisbilhotice, não sendo caracterizada como busca de conhecimento, desejo de saber, de conhecer e de se instruir.

Não foram encontradas relações significativas entre as respostas mencionadas pelos alunos e as variáveis gênero, repetência e rendimento escolar.

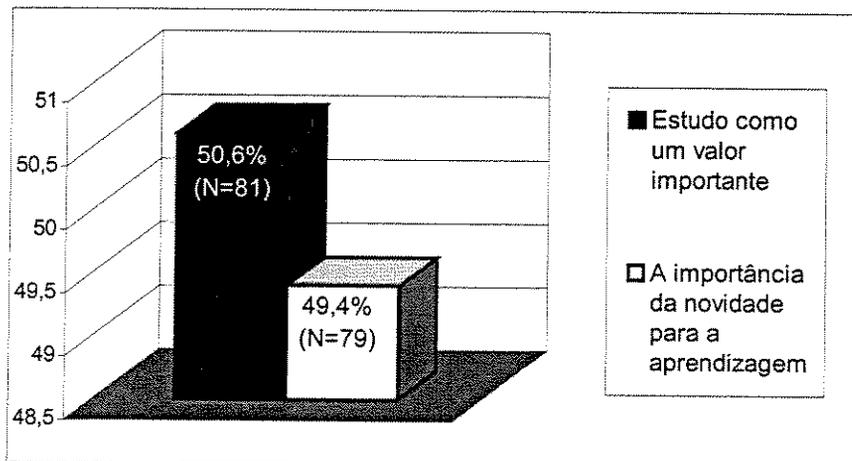
TABELA 6 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 5, a idade e a série escolar.

Variáveis		Séries				Idade Agrupada		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6a9	10a13	14a16
Justificativas	Estudo como um valor importante	62,5	65,0	77,5	85,0	65,4	68,8	85,4
	Não ser curioso como um valor importante	37,5	35,0	22,5	15,0	34,6	31,2	14,6
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

PRANCHA 6

História: "Antônio gosta de estudar assuntos novos. Está sempre interessado quando a professora começa uma lição nova. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?". Nesta prancha, 100% dos alunos concordaram com o garoto da história. Surgiram 2 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (50,6%) e A importância da novidade para a aprendizagem (49,4%).

GRÁFICO 6 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 6.



Na prancha 6, não foram encontradas associações significativas entre as justificativas dos alunos à história, as variáveis demográficas e o rendimento escolar.

PRANCHA 7

Sabendo-se que a história formulada na Prancha 7 relaciona-se com a progressão continuada, antes da apresentação da mesma foram realizadas as seguintes perguntas: 1) **Nessa escola repete ou não de ano?** 2) **Em todas as séries ou algumas séries - Quais?**

Para a questão 1, surgiram 3 categorias de respostas: Não sabe (9,4%); Sim (88,1%) e Não (2,5%). Para a questão 2, surgiram 5 categorias de respostas: Todas (28,1%); Séries corretas - 4ª e 8ª séries (18,8%); Confundem as séries (21,9%); Apenas uma série correta (10,6%) e Não sabe (20,6%).

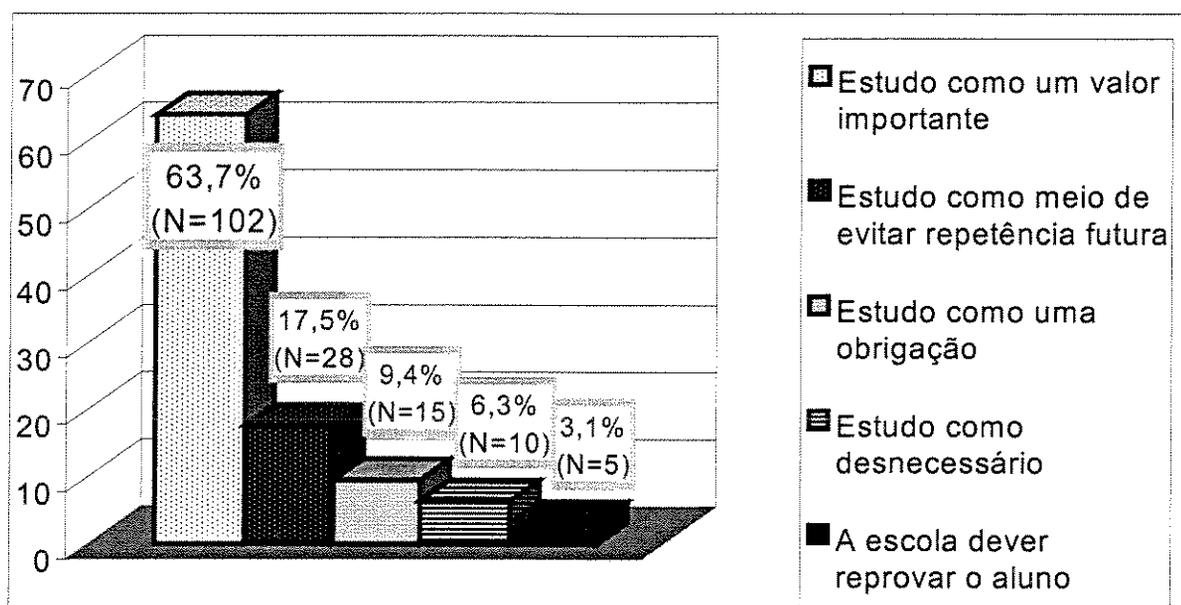
A Tabela 7 revela a existência de relações significativas entre o conhecimento por parte dos alunos dos alunos se na escola *repete ou não de ano* e a idade ($X^2(4) = 11,82$; $p = 0,05$). A resposta “não sabe” é mais freqüente entre os alunos mais novos. Já a opção “sim” aparece mais entre os alunos mais velhos.

TABELA 7 - Porcentagem de respostas sobre o conhecimento por parte dos alunos se na escola repete-se ou não de ano e a idade.

Variáveis		Idade Agrupada		
		6a9	10a13	14a16
A escola repete ou não de ano?	NÃO SABE	26,9	5,4	7,3
	SIM	69,2	92,5	90,2
	NÃO	3,8	2,2	2,4
Total		100,0	100,0	100,0

História: *"Lino estuda muito, mesmo sabendo que se não estudar não irá mais repetir de ano. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?"*. Nessa prancha, 93,7% dos participantes concordaram com o garoto da história. Surgiram 5 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (63,7%); Estudo como um meio de evitar repetência futura (17,5%); Estudo como uma obrigação (9,4%); Estudo como desnecessário (6,3%) e A escola deve reprovar o aluno (3,1%).

GRÁFICO 7 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 7.



Analisando os dados da Tabela 8, observa-se relações entre as respostas dos alunos à história, a idade ($X^2(2)=6,03; p = 0,02$) e a série escolar ($X^2(3)=6,23; p = 0,02$). A porcentagem de alunos que concordam com o garoto da história tende a aumentar de acordo com o avanço da idade e da escolaridade.

TABELA 8 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 7, a idade e a série escolar.

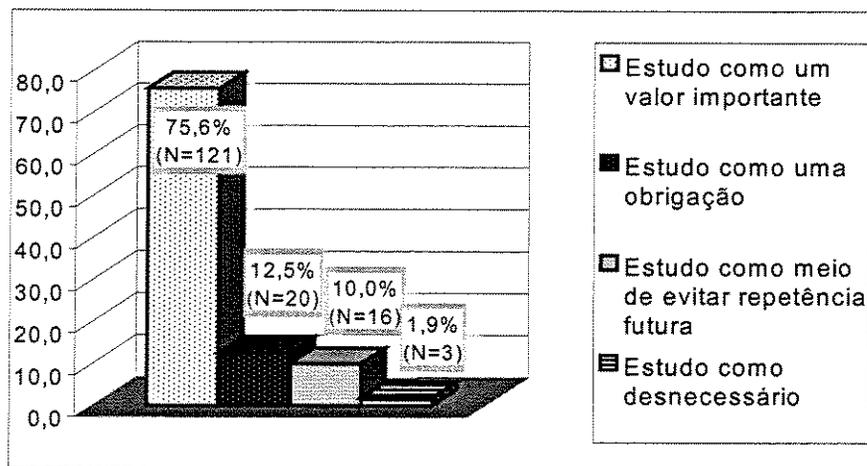
Variáveis		Séries				Idade Agrupada		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6 a 9	10 a 13	14 a 16
Sim e Não	Sim	90,0	97,5	97,5	100,0	88,5	96,8	100,0
	Não	10,0	2,5	2,5	0,0	11,5	3,2	0,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas relações significativas entre as respostas mencionadas pelos alunos na prancha 7 e as variáveis gênero, repetência e o rendimento escolar.

PRANCHA 8

História: "Gisele nunca gostou de estudar e está muito contente porque agora não precisa estudar e se esforçar para passar de ano. Você acha que ela está certa? Sim ou Não - Por que?". Nesta prancha, 98,1% dos alunos discordaram da garota da história. Foram encontradas 4 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (75,6%); Estudo como uma obrigação (12,5%); Estudo como um meio de evitar repetência futura (10,0%) e Estudo como desnecessário (1,9%).

GRÁFICO 8- Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 8.



De acordo com a Tabela 9, apenas os alunos de 6 a 9 anos concordam com a garota da história ($X^2(2) = 15,75$; $p = 0,00$).

TABELA 9 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 8 e a idade.

Variáveis		Idade Agrupada		
		6 a 9	10 a 13	14 a 16
Sim e Não	Sim	11,5	0,0	0,0
	Não	88,5	100,0	100,0
Total		100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas associações significativas entre as respostas dos alunos no contexto da progressão continuada e as variáveis gênero, repetência e rendimento escolar.

A Tabela 11 revela a existência de relações significativas entre as respostas dos alunos e o rendimento escolar ($X^2(4) = 12,95$; $p = 0,03$). A opção “sim” foi mais freqüente entre os sujeitos na situação de “evasão escolar”.

TABELA 11 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne a concordância ou não com o personagem na Prancha 9 e o rendimento escolar.

Variáveis		Rendimento escolar				
		Ótimo	Bom	Regular	Insatis-Fatório	Evasão
Sim e Não	Sim	21,2	12,2	21,9	22,2	80,0
	Não	78,8	87,8	78,1	77,8	20,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Como pode ser observado na Tabela 12, a justificativa “estudo como um valor importante” tende a aumentar com o avanço da escolaridade ($X^2(3)=4,06$; $p=0,05$). A justificativa “Nota como um valor importante” é maior entre os sujeitos na situação de “evasão escolar” ($X^2(4) = 14,38$; $p = 0,02$).

TABELA 12 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 9, a série e o rendimento escolar.

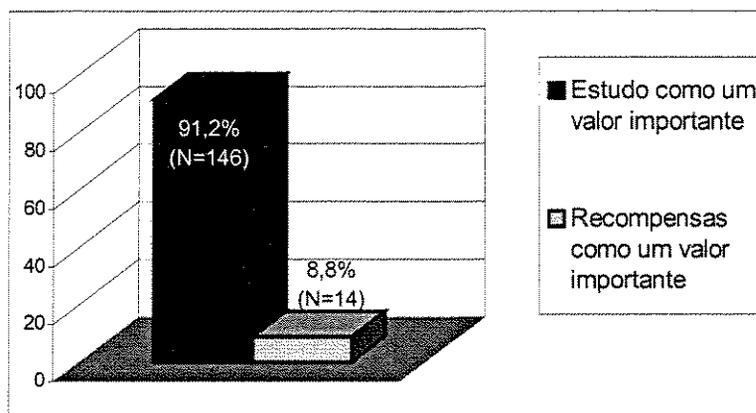
Variáveis		Séries				Rendimento escolar				
		2ª	4ª	6ª	8ª	Ótimo	Bom	Regular	Insatis-Fatório	Evasão
Justifi-cativas	Estudo como um valor importante	72,5	75,0	87,5	85,0	78,8	89,8	78,1	77,8	20,0
	Nota como um valor importante	27,5	25,0	12,5	15,0	21,2	10,2	21,9	22,2	80,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Na prancha 9, não foram encontradas relações significativas entre as justificativas mencionadas pelos alunos e as variáveis gênero e repetência.

PRANCHA 10

História: *"André só estuda porque seus pais prometem presentes se suas notas forem boas. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?"*. Nesta prancha, 91,2% dos entrevistados discordaram do garoto da história. Surgiram 2 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (91,2%) e Recompensas como um valor importante (8,8%).

GRÁFICO 10 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 10.



Como pode ser observado na Tabela 13, houve uma associação significativa entre as justificativas dos sujeitos à história e a série escolar ($X^2(3) = 7,82$; $p = 0,03$). A porcentagem de alunos que responderam "estudo como um valor importante" é maior entre os alunos mais avançados na escolaridade. A tendência inversa ocorreu para a justificativa "recompensas como um valor importante".

TABELA 13 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 10 e a série escolar.

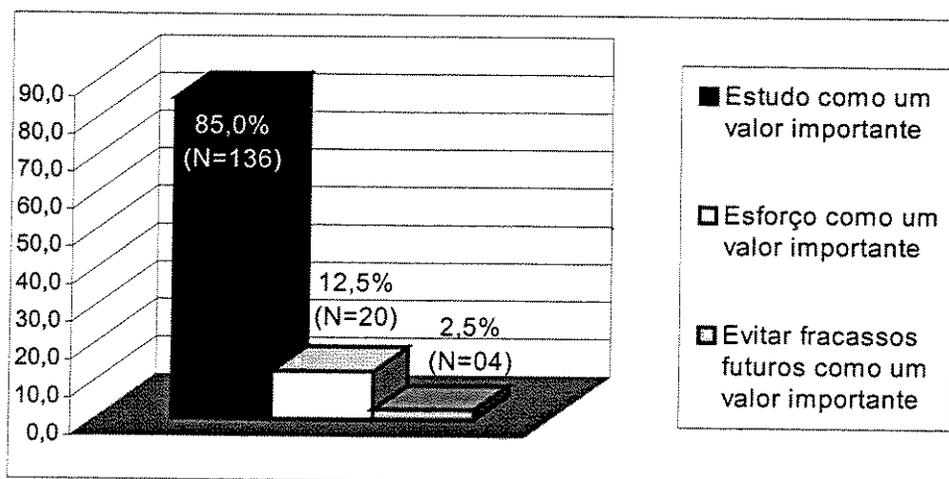
Variáveis		Séries			
		2ª	4ª	6ª	8ª
Justificativas	Estudo como um valor importante	82,5	90,0	100,0	92,5
	Recompensas como um valor importante	17,5	10,0	0,0	7,5
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas relações significativas entre as respostas mencionadas pelos alunos e as variáveis gênero, repetência, idade e rendimento escolar.

PRANCHA 11

História: "Pedro nunca estuda, tem medo de estudar e assim mesmo tirar notas baixas. Você acha que ele está certo? Sim ou Não - Por que?". Do total da amostra, 97,5% discordaram do garoto da história. Foram encontradas 3 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (85,0%); Esforço como um valor importante (12,5%) e Evitar fracassos futuros como um valor importante (2,5%).

GRÁFICO 11 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 11.



Relações significativas foram encontradas entre as justificativas dos alunos em relação a história e a série escolar ($X^2(6) = 10,08$; $p = 0,05$).

A Tabela 14 mostra que a medida que os alunos avançam na escolaridade aumenta a porcentagem de respostas "esforço como um valor importante". A justificativa "estudo como um valor importante" teve uma percentual alto em todas as séries, sendo maior na 2ª série. Finalmente, a resposta "evitar fracassos futuros como um valor importante" só foi citada pelos alunos da 4ª e 6ª séries.

TABELA 14 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 11 e a série escolar.

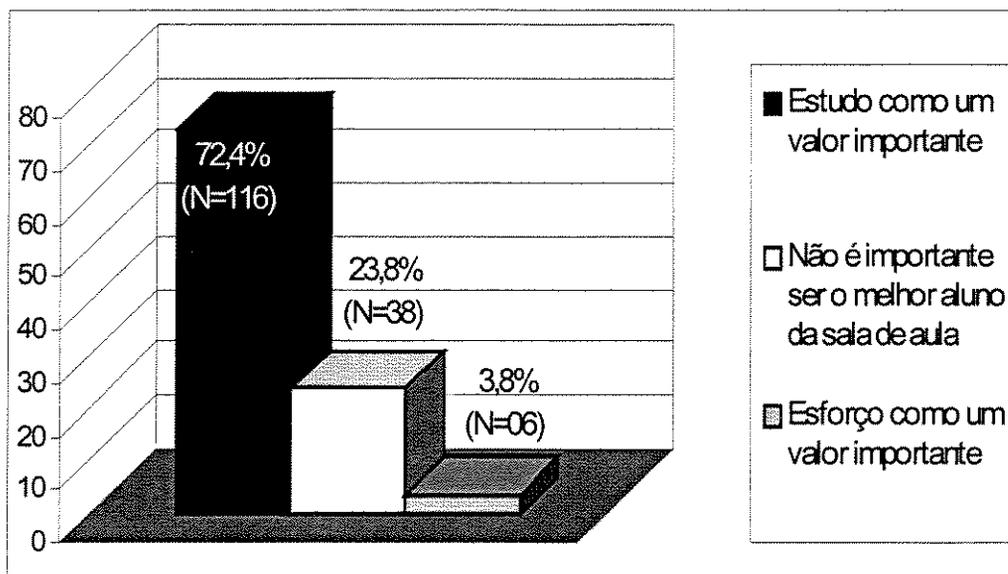
Variáveis		Séries			
		2ª	4ª	6ª	8ª
JUSTIFI- CATIVAS	Estudo como um valor importante	95,0	87,5	77,5	80,0
	Esforço como um valor importante	5,0	7,5	17,5	20,0
	Evitar fracassos futuros como um valor importante	0,0	5,0	5,0	0,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

Nesta prancha, não foram encontradas associações significativas entre as justificativas dos alunos à história e as variáveis demográficas gênero, idade, repetência e rendimento escolar.

PRANCHA 12

História: *"Paulo sempre tira notas acima da média, estuda muito porque gosta de estudar. Para ele não é importante ser o melhor da classe. O que ele quer mesmo é aprender.? Sim ou Não - Por que?"*. Nesta prancha, 100% dos alunos concordaram com o garoto da história. Surgiram 3 categorias de respostas: Estudo como um valor importante (72,4%); Não é importante ser o melhor aluno da sala de aula (23,8%) e Esforço como um valor importante (3,8%).

GRÁFICO 12 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Prancha 12.



A análise do Qui-Quadrado revelou relações significativas entre as respostas dos participantes, a série escolar ($\chi^2(6) = 22,24 ; p = 0,00$) e a idade ($\chi^2(4) = 17,87 ; p = 0,00$).

A Tabela 15 mostra que a medida que os alunos avançam na idade e na série escolar, aumenta a justificativa "não é importante ser o melhor aluno da sala de aula" e diminui "estudo como um valor importante". Os dados indicam que a resposta "esforço como um valor importante" só foi mencionado pelos alunos das 4ª e 6ª séries e nas idades de 10 a 13 anos.

TABELA 15 - Porcentagem das respostas dos alunos no que concerne as justificativas na Prancha 12, a idade e a série escolar.

Variáveis		Séries				IdadeAgrupada		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6a9	10a13	14a16
JUSTIFI- CATIVAS	Estudo como um valor importante	92,5	72,5	70,0	55,0	92,3	74,2	56,1
	Esforço como um valor importante	0,0	7,5	7,5	0,0	0,0	6,5	0,0
	Não é importante ser o melhor aluno da sala de aula	7,5	20,0	22,5	45,0	7,7	19,4	43,9
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas relações significativas entre as justificativas dos alunos e as variáveis gênero, repetência e rendimento escolar.

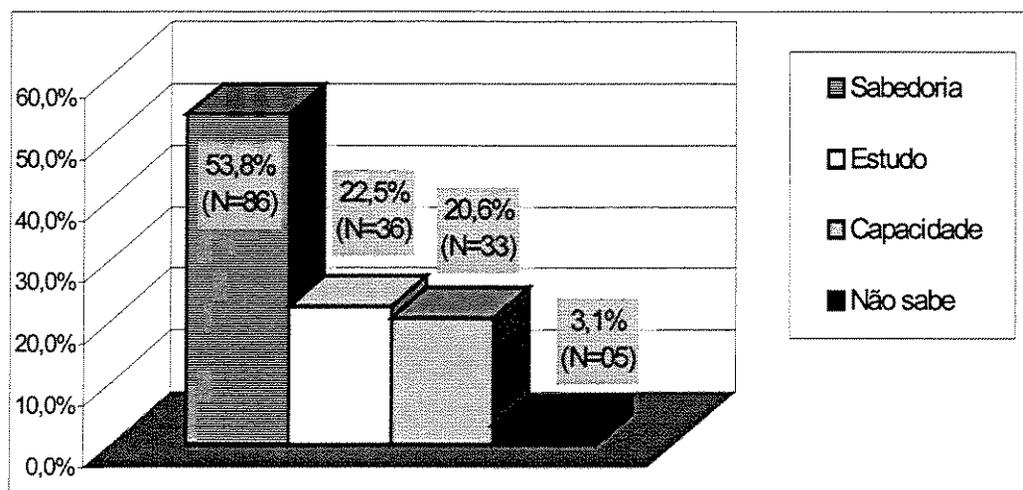
4.2 - CRENÇAS SOBRE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE, DADOS DEMOGRÁFICOS E RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS.

A seguir será apresentada a análise dos dados referentes as relações entre Crenças de Inteligência, Esforço e Sorte, Dados Demográficos e Rendimento Escolar da amostra. Os dados desta segunda parte do estudo foram coletados mediante o uso de 18 questões, sendo, 6 sobre inteligência, 6 sobre esforço e 6 sobre sorte (Anexo 3). Serão descritos inicialmente, os resultados da amostra total para cada questão. Em seguida, serão apresentados os dados que tiveram significância estatística. Cabe mencionar que as definições operacionais das categorias relativas a análise de conteúdo destas questões encontram-se no Anexo 5.

CRENÇAS SOBRE INTELIGÊNCIA

Para se conhecer as crenças sobre inteligência dos participantes foi realizada a seguinte pergunta: "O que é Inteligência para você?". Surgiram 4 categorias de respostas: Sabedoria (53,8%); Estudo (22,5%); Capacidade (20,6%) e Não sabe (3,1%).

GRAFICO 13 – Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Questão "O que é Inteligência?"



A prova do Qui-Quadrado revelou relações significativas entre as respostas dos sujeitos e a Idade ($X^2(6) = 13,41$; $p = 0,01$). Como demonstra a Tabela 16, ao contrário das categorias “estudo” e “sabedoria” a categoria “capacidade” tende a aumentar com o avanço da idade. Já as respostas na categoria “não sabe” foram pouco freqüentes.

Tabela 16 - Porcentagem de Respostas dos Alunos para a Questão

"O que é Inteligência?" em relação a Idade.

Variáveis		Idade Agrupada		
		6 a 9	10 a 13	14 a 16
O que é Inteligência?	Capacidade	7,7	17,2	36,6
	Estudo	30,8	21,5	19,5
	Sabedoria	61,5	55,9	43,9
	Não sabe	0,0	5,4	0,0
Total		100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas associações significativas entre a questão “O que é Inteligência” e as variáveis gênero, repetência, série e rendimento escolar.

CRENÇAS SOBRE INTELIGÊNCIA QUANTO À IMPORTÂNCIA, À NATUREZA, AO *LOCUS*, À CONTROLABILIDADE E À ESTABILIDADE.

Os dados da Tabela 17 revelam que a inteligência foi considerada pelos participantes como importante para o sucesso escolar (99,4%). Quanto à natureza da inteligência, 84,4% dos participantes responderam que a inteligência é algo que se adquire depois na vida, na escola. Em termos de *locus* da causalidade, o conceito de inteligência foi visto pela maioria dos sujeitos como interno (86,9%). A inteligência foi considerada como instável e dependente da situação pela maioria dos participantes (77,5%). Em geral, os participantes (81,3%) acreditam que há algo que podem fazer para serem pessoas mais inteligentes.

TABELA 17 – Crenças sobre Inteligência da Amostra Total quanto à Importância, à Natureza, ao *Locus*, à Controlabilidade e à Estabilidade.

Categorias		N	%
Importância	Sim	159	99,4
	Não	1	0,6
	Total	160	100,0
Natureza	Inata	25	15,6
	Adquirida	135	84,4
	Total	160	100,0
<i>Locus</i>	Dentro	139	86,9
	Fora	21	13,1
	Total	160	100,0
Controlabilidade	Sim	130	81,3
	Não	30	18,7
	Total	160	100,0
Estabilidade	Sempre	36	22,5
	Depende	124	77,5
	Total	160	100,0

No item Controlabilidade da Inteligência, foram realizadas as seguintes perguntas:

- 1) *Você acha que tem alguma coisa que você possa fazer para se tornar mais inteligente?*
- 2) *O quê?*

Na primeira questão, 81,3% dos participantes acreditam que há algo que pode ser feito para o aluno se tornar mais inteligente. Com relação a questão 2, surgiram 3 categorias de respostas: Estudo/Atenção (74,6%); Esforço (19,2%) e Busca de Conhecimento (6,2%).

TABELA 18 - Porcentagem de respostas para a questão o que pode ser feito para o aluno se tornar mais inteligente.

Categorias	N	%
Estudo/Atenção	97	74,6
Esforço	25	19,2
Busca de Conhecimento	8	6,2
TOTAL	130	100,0

A seguir será apresentado a análise dos dados referentes a Importância, a Natureza, ao *Locus*, a Controlabilidade e Estabilidade da Inteligência em relação ao dados demográficos e o rendimento escolar da amostra.

Analisando os dados da Tabela 19, observa-se relações significativas entre a Controlabilidade da Inteligência, a Série Escolar ($X^2(3) = 7,38$; $p = 0,01$) e a Idade ($X^2(2) = 4,73$; $p = 0,05$). Com o avanço da escolaridade e da idade, tende a aumentar a porcentagem de sujeitos que consideraram a inteligência como algo que se tem controle.

TABELA 19 - Porcentagem de Respostas sobre a Controlabilidade da Inteligência em Relação a Série Escolar e a Idade.

Variáveis		SÉRIE ESCOLAR				IDADE AGRUPADA		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6 a 9	10 a 13	14 a 16
Controlabilidade	Sim	67,5	85,0	82,5	90,0	76,9	77,4	92,7
	Não	32,5	15,0	17,5	10,0	23,1	22,6	7,3
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A Tabela 20 revela a existência de relações significativas entre a questão *o que pode ser feito para o aluno se tornar mais inteligente*, o avanço da idade ($X^2(4)=12,0;p=0,01$) e a série escolar ($X^2(6)14,19;p=0,00$). As respostas na categoria “estudo/atenção” teve um percentual alto em todas as séries e idades, sendo menor na 8ª série. As respostas nas categorias “esforço” e “busca de conhecimento” foram pouco frequentes, sendo que a porcentagem na categoria “busca de conhecimento” apresentou-se maior entre os alunos de 8ª série.

TABELA 20 - Porcentagem de respostas no que diz respeito à questão o que pode ser feito para o aluno se tornar mais inteligente em relação

a Série Escolar e a Idade.

Variáveis		SÉRIE ESCOLAR				IDADE AGRUPADA		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6 a 9	10 a 13	14 a 16
O que pode ser feito para o aluno se tornar mais inteligente.	Estudo/Atenção	77,8	88,2	81,8	52,8	75,0	84,7	55,3
	Esforço	18,5	8,8	15,2	33,3	20,0	12,5	31,6
	Busca de Conhecimento	3,7	2,9	3,0	13,9	5,0	2,8	13,2
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A Tabela 21 demonstra relações significativas entre a Estabilidade da Inteligência, a Série Escolar ($X^2(3) = 10,03$; $p = 0,00$) e a Idade ($X^2(2)=7,53$; $p=0,01$). Considerar a inteligência como instável, tende a aumentar com a idade e com a série escolar.

TABELA 21 - Porcentagem de Respostas sobre a Estabilidade da Inteligência em relação a Série Escolar e a Idade.

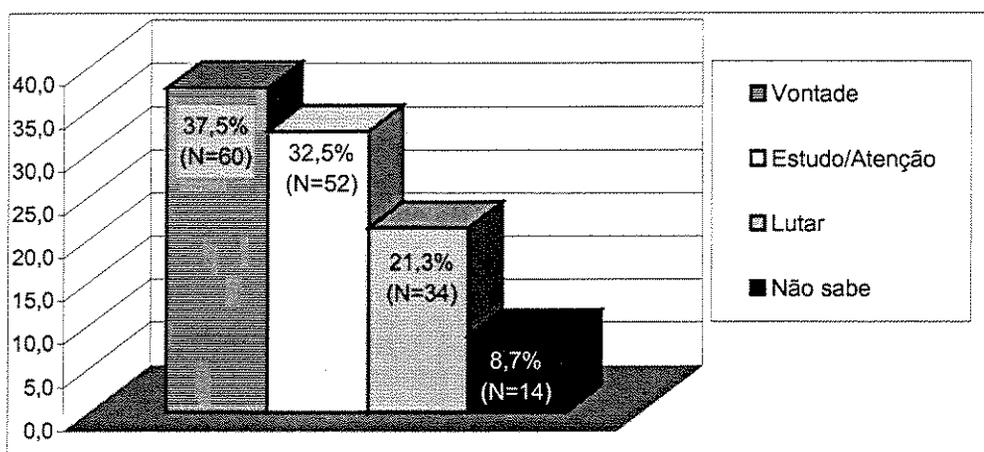
Variáveis		SÉRIE ESCOLAR				IDADE AGRUPADA		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6 a 9	10 a 13	14 a 16
Estabilidade	Sempre	40,0	17,5	20,0	12,5	42,3	20,4	14,6
	Depende	60,0	82,5	80,0	87,5	57,7	79,6	85,4
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas associações significativas entre os dados referentes a Importância, a Natureza e o *Locus* da Inteligência e as variáveis repetência, gênero e rendimento escolar.

CRENÇAS SOBRE ESFORÇO

Para se conhecer as crenças sobre esforço dos sujeitos foi realizada a seguinte pergunta: "O que é Esforço para você?". Surgiram 4 categorias de respostas: Vontade (37,5%); Estudo/Atenção (32,5%); Lutar (21,3) e Não sabe (8,7%).

GRÁFICO 14 - Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Questão "O que é Esforço?"



A prova do Qui-Quadrado revelou relações significativas entre as respostas dos sujeitos e a Série Escolar ($X^2(9) = 19,04$; $p = 0,05$). Como pode ser observado na Tabela 22, as respostas na categoria "Lutar" tendem a aumentar com o avanço da escolaridade. Já as respostas na categoria "Estudo/Atenção" tendem a diminuir com o avanço da escolaridade. As respostas na categoria "Vontade" são maiores entre os alunos mais avançados na escolaridade. Uma tendência inversa ocorreu nas respostas da categoria "Não Sabe".

Tabela 22 - Porcentagem de Respostas dos Alunos para a Questão "O que é Esforço?" em relação a Série Escolar.

Variáveis		SÉRIE ESCOLAR			
		2ª	4ª	6ª	8ª
O que é Esforço?	Estudo/Atenção	50,0	32,5	32,5	15,0
	Lutar	7,5	22,5	25,0	30,0
	Vontade	27,5	40,0	32,5	50,0
	Não sabe	15,0	5,0	10,0	5,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas associações significativas entre a questão "O que é Esforço" e as variáveis gênero, repetência, rendimento e idade escolar.

CRENÇAS SOBRE O ESFORÇO QUANTO À IMPORTÂNCIA, À NATUREZA, AO *LOCUS*, À CONTROLABILIDADE E À ESTABILIDADE.

Os dados da Tabela 23 revelam que 100% dos participantes consideram o esforço como algo importante para o sucesso escolar. Quanto à natureza do esforço, 88,7% dos participantes responderam que o esforço é algo que se consegue depois na vida, na escola. Em termos de *locus* da causalidade, o conceito de esforço foi visto pela maioria dos sujeitos como interno (83,1%). Com relação a Controlabilidade, 61,3% acreditam que há algo que podem fazer para serem pessoas mais esforçadas. Finalmente, no que diz respeito à estabilidade do esforço maioria dos alunos (70,0%) responderam que depende da situação.

TABELA 23 – Crenças sobre Esforço da Amostra Total quanto à Importância, à Natureza, ao *Locus*, à Controlabilidade e à Estabilidade.

Categorias	N	%
Importância	Sim	100,0
	Não	0,0
	Total	100,0
Natureza	Inata	11,3
	Adquirida	88,7
	Total	100,0
<i>Locus</i>	Dentro	83,1
	Fora	16,9
	Total	100,0
Controlabilidade	Sim	61,3
	Não	38,7
	Total	100,0
Estabilidade	Sempre	30,0
	Depende	70,0
	Total	100,0

No item Controlabilidade do Esforço, foram realizadas as seguintes perguntas: 1) *Você acha que tem alguma coisa que você pode fazer para se tornar mais esforçado?* 2) *O quê?*

Na primeira questão, 61,3% dos participantes acreditam que há algo que possam fazer para serem pessoas mais esforçadas. Com relação a questão 2, surgiram 3 categorias de respostas: Estudo/Atenção (64,3%); Vontade (23,4%); Lutar (9,2%) e Busca de Conhecimento (3,1%).

TABELA 24 - Porcentagem de respostas para a questão o que pode ser feito para o aluno se tornar mais esforçado.

Categorias	N	%
Estudo/Atenção	63	64,3
Vontade	23	23,4
Lutar	9	9,2
Busca de Conhecimento	3	3,1
TOTAL	98	100,0

A seguir será apresentada a análise dos dados referentes à Importância, à Natureza, ao *Locus*, à Controlabilidade e Estabilidade do Esforço em relação aos dados demográficos e o rendimento escolar da amostra.

Analisando os dados da Tabela 25, observa-se relações significativas entre natureza do esforço e o rendimento escolar dos sujeitos ($X^2 (4) = 3,89; p=0,04$). As respostas relativas à categoria "adquirida", isto é, o esforço é algo que se consegue depois na vida, tende a ser maior entre os alunos com baixo rendimento escolar.

TABELA 25 - Porcentagem de Respostas sobre a Natureza do Esforço em Relação ao Rendimento Escolar dos Alunos.

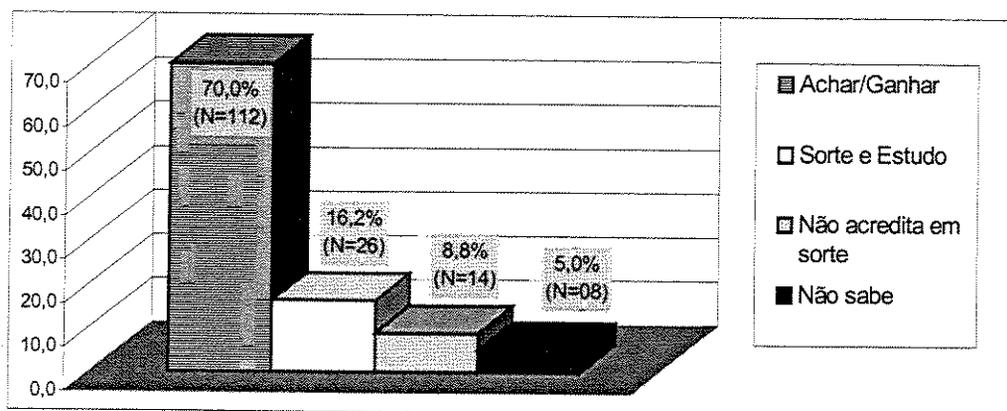
Variáveis		RENDIMENTO DOS ALUNOS				
		Ótimo	Bom	Regular	Insatisfa- tória	Evasão
Natureza	Inata	24,0	13,3	11,0	8,3	0,0
	Adquirida	76,0	86,7	89,0	91,7	100,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas associações significativas entre os dados referentes à Importância, ao *Locus*, à Controlabilidade e à Estabilidade do Esforço e as variáveis repetência, gênero e idade escolar.

CRENÇAS SOBRE SORTE

Para conhecer as crenças dos alunos sobre sorte foi realizada a seguinte pergunta: "O que é Sorte para você?". Surgiram 4 categorias de respostas: Achar/Ganhar (70,0%); Sorte e Estudo (16,2%); Não acredita em sorte (8,8%) e Não sabe (5,0%).

**GRÁFICO 15 – Porcentagem das Respostas dos Alunos para a Questão
"O que é sorte?"**



Não foram encontradas associações significativas entre a questão "O que é Sorte" e os dados demográficos e o rendimento escolar dos participantes.

CRENÇAS SOBRE A SORTE QUANTO À IMPORTÂNCIA, À NATUREZA, AO *LOCUS*, À CONTROLABILIDADE E À ESTABILIDADE.

Os dados da tabela 26 revelam que 63,7% dos participantes consideram a sorte como importante para o sucesso escolar. Quanto à natureza, 65,0% dos participantes responderam que a sorte é algo que se consegue depois na vida, na escola. Em termos de *locus* da causalidade, o conceito de sorte foi visto pela maioria dos sujeitos como interno (70,6%). Com relação à Controlabilidade, 81,9% dos participantes não acreditam existir

algo que podem fazer para serem pessoas mais sortudas. Finalmente, 77,5% dos alunos responderam ter sorte é algo que depende da situação.

TABELA 26 – Crenças sobre Sorte da Amostra Total quanto à Importância, à Natureza, ao Locus, à Controlabilidade e à Estabilidade.

Categorias	N	%
Importância	Sim	63,7
	Não	36,3
	Total	100,0
Natureza	Inata	35,0
	Adquirida	65,0
	Total	100,0
Locus	Dentro	70,6
	Fora	29,4
	Total	100,0
Controlabilidade	Sim	18,1
	Não	81,9
	Total	100,0
Estabilidade	Sempre	22,5
	Depende	77,5
	Total	100,0

Com relação ao item Controlabilidade da sorte, foram realizadas as seguintes perguntas: 1) *Você acha que tem alguma coisa que você possa fazer para se tornar mais sortudo?* 2) *O quê?*

Na primeira questão, 18,1% dos participantes acreditam que há algo que possam fazer para serem pessoas mais sortudas. Com relação a questão 2, surgiram 3 categorias de respostas: Estudo/Atenção (58,6%); Religiosidade (27,6%); Amuletos (6,9%) e Não Sabe (6,9%).

TABELA 27 - Porcentagem de respostas para a questão o que pode ser feito para o aluno se tornar mais sortudo.

Categorias	N	%
Estudo/Atenção	17	58,6
Religiosidade	8	27,6
Amuletos	2	6,9
Não Sabe	2	6,9
TOTAL	29	100,0

A seguir será apresentada a análise dos dados referentes à Importância, à Natureza, ao *Locus*, à Controlabilidade e Estabilidade da Sorte em relação aos dados demográficos e o rendimento escolar da amostra.

Analisando os dados da Tabela 28, observa-se relações significativas entre a Importância da Sorte, a Série Escolar ($X^2(3) = 48,14$; $p = 0,00$) e a Idade ($X^2(2) = 28,91$; $p = 0,00$). Com o avanço da escolaridade e da idade tende a diminuir a porcentagem de sujeitos que consideram a sorte como algo importante para o sucesso escolar.

TABELA 28 - Porcentagem de Respostas sobre a Importância da Sorte em Relação a Série e a Idade Escolar.

Variáveis		SÉRIE ESCOLAR				IDADE AGRUPADA		
		2ª	4ª	6ª	8ª	6 a 9	10 a 13	14 a 16
Importância	Sim	92,5	85,0	50,0	27,5	92,3	69,9	31,7
	Não	7,5	15,0	50,0	72,5	7,7	30,1	68,3
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A análise do Qui-Quadrado revelou relações significativas entre as respostas dos participantes, a série escolar ($X^2(3) = 6,59$; $p = 0,00$) e a idade ($X^2(2) = 6,03$; $p = 0,01$). Em

Relações significativas foram encontradas para a questão o que pode ser feito para o aluno se tornar mais sortudo e a idade ($X^2 (6) = 14,78$; $p = 0,00$). Como pode ser observado na Tabela 31, as categorias "religiosidade" e "não sabe" tendem a ser mais freqüentes entre os alunos mais velhos e "estudo/atenção" e "amuletos" entre os alunos mais novos.

TABELA 31 - Porcentagem de respostas no que diz respeito para a questão o que pode ser feito para o aluno se tornar mais sortudo em relação a Idade.

Variáveis		Idade Agrupada		
		6 a 9	10 a 13	14 a 16
O que pode ser feito para o aluno se tornar mais sortudo?	Estudo/Atenção	90,0	57,1	0,0
	Amuletos	10,0	7,1	0,0
	Religiosidade	0,0	28,6	80,0
	Não sabe	0,0	7,1	20,0
Total		100,0	100,0	100,0

Não foram encontradas associações significativas entre os dados referentes à Natureza e à estabilidade das sorte e às variáveis repetência, gênero e Obrigado(a), rendimento escolar.

Capítulo V

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as orientações motivacionais, bem como as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries do ensino fundamental de uma escola pública de Campinas – SP. Serão discutidos a seguir, os principais resultados com base na literatura da área. A discussão será realizada em dois momentos. Primeiramente, serão verificadas as orientações motivacionais e suas relações com a idade, gênero, repetência, série e rendimento escolar e num segundo momento, as crenças sobre inteligência, esforço e sorte e suas relações com a idade, gênero, repetência, série e rendimento escolar.

5.1- ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS E A IDADE, GÊNERO, REPETÊNCIA, SÉRIE E RENDIMENTO ESCOLAR

Os dados sobre as orientações motivacionais foram coletados por meio de 12 pranchas com histórias relacionadas à motivação intrínseca e extrínseca. No que diz respeito à concordância ou não dos alunos com os personagens das histórias, foram encontradas as seguintes justificativas: Estudo como um benefício a si próprio; Estudo por medo da opinião externa; Estudo como meio de evitar repetência futura; Estudo como um valor importante; Assuntos fáceis como um valor importante; Esforço como um valor importante; Nota como um valor importante; Não ser curioso como um valor importante; A importância da novidade para a aprendizagem; Estudo como uma obrigação; Estudo como desnecessário; A escola deve reprovar o aluno; Recompensas como um valor importante; Evitar fracassos futuros como um valor importante; Não é importante ser o melhor aluno da sala de aula. As pranchas 1, 2, 8, 9, 10 e 11 tiveram histórias relacionadas com a motivação extrínseca e as pranchas 3, 4, 5, 6, 7 e 12 com a motivação intrínseca.

Tendo em vista a extensão dos dados do presente estudo, optou-se por privilegiar, na discussão a seguir, as justificativas que foram relacionadas de forma estatisticamente

significativa às variáveis demográficas deste estudo, ou seja, as pranchas 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. Outras justificativas mencionadas pelos estudantes para cada prancha foram detalhadamente contempladas no capítulo de análise de dados deste estudo (Capítulo IV).

Algumas relações significativas foram encontradas entre as orientações motivacionais extrínseca, intrínseca e a idade, a série e o rendimento escolar. As histórias relacionadas à motivação extrínseca tinham como objetivo verificar a opinião dos participantes em relação ao reconhecimento de suas ações por parte de outras pessoas; à realização de uma atividade em troca de algum resultado; à baixa persistência e o baixo envolvimento da atividade por parte do sujeito. Já as histórias relacionadas com a motivação intrínseca, procuraram examinar a opinião dos sujeitos com relação ao interesse e satisfação; ao desafio; à curiosidade e à novidade. Em todas as histórias que dizem respeito à motivação extrínseca havia uma discordância por parte dos sujeitos com o personagem da história; e em todas as histórias relacionadas com a motivação intrínseca havia uma concordância, também por parte dos sujeitos, com o personagem da história. A maioria das respostas dos alunos, independentemente do conteúdo das pranchas serem relacionadas com a motivação intrínseca ou extrínseca estavam associadas aos aspectos positivos, à relevância e às vantagens que a aprendizagem traz ao indivíduo.

No que diz respeito à história da prancha 1, procurou-se verificar o que o sujeito achava sobre o reconhecimento, por parte de outras pessoas, às suas ações. Percebe-se, de modo geral que as respostas associadas aos aspectos positivos e às vantagens que a aprendizagem traz ao indivíduo tendem a ser mais relatadas à medida que o aluno avança na escolaridade. Já as respostas que indicam a preocupação do aluno com o que as outras pessoas pensam sobre ele tendem a diminuir com o avanço da escolaridade. Pode-se supor que os mesmos se tornam mais conscientes das vantagens da aprendizagem com o avançar da idade e da escolaridade.

A temática da persistência foi o assunto abordado na prancha 11. À medida que os alunos avançam na escolaridade aumenta a porcentagem de respostas que valorizam o esforço e o estudo. No caso específico da resposta “estudo como um valor importante”, os alunos da 2ª série apresentaram uma porcentagem maior de respostas em relação aos estudantes das demais séries. As respostas apresentadas pelos sujeitos parecem indicar que a relevância do estudo é um valor presente desde o início da escolarização. Harter (1981),

Graham e Weiner, (1996) e Wigfield e Guthrie (1997) demonstraram que à medida que os alunos avançam na escolaridade, ocorre uma diminuição na motivação intrínseca. Havendo, segundo os autores, uma tendência à redução da motivação intrínseca e aumento da extrínseca com o avanço da série escolar. Convém salientar que, no presente estudo, os dados revelaram que com o avançar da escolaridade e da idade os alunos tendem a valorizar mais o estudo e o esforço, apresentando um aumento na motivação intrínseca. Esses dados aproximam-se aos encontrados na investigação de Gottfried (1990) que verificou uma estabilidade na motivação intrínseca dos alunos ao longo dos anos e bem como por Martini (1999) que encontrou em alunos brasileiros do ensino fundamental orientação motivacional predominantemente intrínseca.

Como aponta Guimarães (2001), várias pesquisas têm levantado inúmeros problemas relacionados ao uso de recompensas externas em sala de aula. A justificativa dada para tal afirmação é que o uso indiscriminado de reforçadores extrínsecos poderia diminuir a motivação intrínseca dos alunos. O presente estudo procurou verificar nas pranchas 9 e 10 a opinião dos alunos quanto ao uso de recompensas no processo de aprendizagem. Na prancha 9, a porcentagem de respostas dos sujeitos que acreditam valer a pena estudar em função das notas escolares é maior, porém, somente entre os alunos na situação de evasão escolar. Provavelmente, esses alunos vêm privilegiando mais a motivação extrínseca do que a intrínseca. Por outro lado, na prancha 10, a porcentagem de alunos que valoriza a necessidade de reforçadores externos no processo de aprendizagem, tende a diminuir com o avanço da escolaridade. Percebe-se que, em geral, os alunos desta pesquisa não valorizam os reforçadores externos e são mais motivados intrinsecamente.

O desafio foi o tema abordado na história da prancha 4. Enquanto os alunos com rendimento “ótimo”, “bom” e “regular” associaram suas respostas à relevância do desafio e aos aspectos positivos que a aprendizagem traz ao indivíduo, os alunos com rendimentos “insatisfatório” e “evasão” reportaram maior desinteresse em relação às atividades escolares mais difíceis e desafiantes. Possivelmente, em razão de fracassos experimentados durante o processo escolar, os alunos com baixo rendimento apresentam mais desinteresse em relação às atividades escolares desafiantes que os alunos com rendimento satisfatório.

O interesse e a satisfação foram os assuntos destacados na prancha 12. A categoria Não é Importante ser o Melhor Aluno da Sala de Aula apresentou uma tendência geral de

aumento com o avançar da idade e da série escolar. Essas justificativas indicam a pouca relevância concedida pelos alunos mais velhos e mais avançados na escolaridade ao fato de se ser o primeiro aluno da classe, sugerindo uma orientação motivacional mais voltada à aprendizagem do que a se destacar pelas notas.

Na prancha 5, procurou-se investigar o tema curiosidade. As respostas associadas aos aspectos positivos e às vantagens que a curiosidade traz ao indivíduo tendem a ser mais relatadas à medida que o aluno avança na idade e na escolaridade. Contudo, deve-se esclarecer que a curiosidade foi entendida de forma equivocada pela maioria dos sujeitos desta pesquisa, sendo interpretada como sinônimo de indiscrição e bisbilhotice e não como busca de conhecimento, desejo de saber, de conhecer e de se instruir, como era inicialmente a intenção de se estar medindo na prancha. Esse fato demonstra a necessidade de uma revisão na história desenvolvida na prancha 5 (anexo 2). Tendo-se em vista a importância da curiosidade para a motivação intrínseca. Ao invés de usar o termo é muito curiosa futuros estudos poderiam usar: desejo de saber e/ou desejo de conhecer.

Questões referentes à progressão continuada e ao interesse dos sujeitos foram temas abordados nas pranchas 7 e 8. Com relação ao conhecimento por parte dos alunos *se na escola repete ou não de ano*, a maioria dos participantes responderam que na escola se repete de ano. Observou-se, neste estudo, que os alunos mais novos conhecem pouco o sistema de progressão continuada. Todavia, os mais velhos demonstraram um conhecimento maior. Em geral, os resultados da presente investigação permitem inferir que uma porcentagem significativa de estudantes não conhecem o sistema de progressão continuada. Quanto à motivação para estudar mesmo sabendo que não irão repetir de ano, os alunos revelaram um aumento nas orientações motivacionais intrínsecas de acordo com o avanço da idade e da escolaridade. Os resultados indicam a importância de se aprofundar conhecimentos acerca do impacto da progressão continuada na motivação para aprender dos alunos (Neves & Boruchovitch, 2001).

Enquanto que a motivação extrínseca está ligada aos fatores externos como recompensas materiais ou sociais e demonstração de competência ou habilidades em relação a outras pessoas, a motivação intrínseca está associada à fatores internos e pessoais como o interesse, a curiosidade e a satisfação (Mandelink & Hrackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill,

Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995).

Dados do presente estudo confirmam também os resultados encontrados por Martini (1999) com crianças brasileiras do ensino fundamental e Zenorine (2002) com alunos universitários brasileiros. Esses estudos somados parecem sugerir, por um lado, que o padrão motivacional de alunos brasileiros pode ser mais adequado do que se em princípio imaginava. E assim sendo, faz-se necessário outras indagações do tipo: Por que será que os alunos não aprendem então? 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. Por outro lado, embora os três estudos acima descritos tenham se utilizado de metodologias diferentes não se deve descartar também que pode ter ocorrido, como em qualquer pesquisa que envolve seres humanos, a presença de respostas socialmente desejáveis (Harter, 1981); Blumenfeld, Pintrich & Hamilton, 1986). Cabe acrescentar ainda que na análise dos resultados do presente estudo não verificou-se apenas a concordância ou discordância com os sujeitos das histórias, o que seria mais passível de desejabilidade social, mas também foram consideradas sistematicamente todas as justificativas de respostas fornecidas pelos alunos.

Na presente investigação os alunos não julgaram suas próprias atitudes, foram solicitados a concordarem ou discordarem de personagens de histórias hipotéticas, justificando, num segundo momento, suas respostas. Para Gipps e Tunstall (1998) o que as crianças dizem quando enfrentam uma história hipotética pode ser alterado em reais situações, também é sabido que é possível encontrar diferenças quando se emite opiniões em relação a si e em relação a outras pessoas (Dalenberg, Bierman & Furman, 1984; Gipps & Tunstall, 1998).

Futuras pesquisas devem ser conduzidas não só em situações reais mas também que envolvam a identificação do sujeito com ele mesmo, ao invés de somente com o personagem, como foi proposto no presente estudo.

Os resultados deste estudo tendem a confirmar que a maior parte das respostas apresentadas pelos sujeitos estavam relacionadas aos aspectos positivos e às vantagens que a aprendizagem traz ao indivíduo, sendo mais intrínsecas à medida que os alunos avançam na idade e na escolaridade.

A maioria dos alunos deste estudo apresentaram uma característica positiva para a

aprendizagem ao demonstrarem em suas justificativas uma orientação predominantemente intrínseca valorizada pelas Teorias Cognitivas da Motivação para Aprendizagem. Por outro lado, estudos com alunos estrangeiros encontraram uma diminuição na motivação intrínseca à medida que os indivíduos avançam na escolaridade (Harter, 1981; Graham & Weiner, 1996; Wigfield & Guthrie, 1997). Os dados do presente estudo somados às investigações nacionais de Martini (1999) e Zenorine (2002) diferem das estrangeiras, possivelmente, por se tratarem de pesquisas realizadas em diversos países com diferentes culturas.

Assim como conhecer as Orientações Motivacionais e as variáveis demográficas foi um dos objetivos do presente estudo, os principais dados referentes às Crenças de Inteligência, Esforço e Sorte serão sumarizados e discutidos na próxima seção.

5.2- CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE E A IDADE, GÊNERO, REPETÊNCIA, SÉRIE E RENDIMENTO ESCOLAR

Os dados sobre as crenças foram coletados por meio de 18 questões, sendo 6 sobre crenças de inteligência, 6 sobre esforço e 6 sobre sorte. Optou-se por privilegiar na discussão a seguir as categorias que foram relacionadas de forma estatisticamente significativa às variáveis demográficas deste estudo. Outras categorias mencionadas pelos estudantes, para cada questão, foram detalhadamente contempladas no capítulo de análise de dados deste estudo (Capítulo IV). Primeiramente, serão discutidos os resultados significativos encontrados nas questões: *O que é inteligência para você? O que é esforço para você? e O que é sorte para você?*. Num segundo momento, os resultados referentes à importância, à natureza, ao *locus*, à controlabilidade e à estabilidade das crenças sobre inteligência, esforço e sorte serão examinados criticamente.

No que diz respeito à questão *O que é Inteligência para você?* Percebe-se que ao contrário das categorias Estudar e Sabedoria a categoria Capacidade tende a aumentar com o avanço da idade. Fato similar foi verificado no estudo de Boruchovitch (2001a), que encontrou na categoria Comportamentos relativos ao Estudo uma porcentagem mais alta de respostas entre os alunos mais jovens, quando comparados com os mais velhos. Foi interessante observar no presente estudo que com o avanço da idade os alunos tendem a

considerar a inteligência mais em termos de respostas relacionadas ao potencial do indivíduo como a aptidão, inclinação ou propensão para realizar atividades relativas à aprendizagem.

Na questão *O que é esforço para você?*, as respostas na categoria Lutar e Vontade são maiores entre os alunos mais avançados na escolaridade, enquanto que, Estudo/Atenção tendem a diminuir com o avanço da escolaridade. No estudo realizado por Boruchovitch (2001a) verificou-se um percentual alto de respostas na categoria Luta/Persistência entre os alunos mais velhos e mais avançados na escolaridade. Contudo, deve-se esclarecer que diferentemente da presente pesquisa, Boruchovitch (2001a) não encontrou relações significativas entre a categoria Estudo/Atenção e série escolar. Possivelmente os alunos menos avançados na escolaridade tendem a responder Estudo/Atenção por estarem mais preocupados com as atividades escolares em si. Já os alunos mais avançados na escolaridade relacionam o esforço com a determinação do indivíduo de modo geral e/ou nas atividades escolares e com a capacidade de trabalhar duro ou batalhar para atingir certos objetivos. Respostas que possivelmente podem estar relacionadas, também, com o mercado de trabalho já que são alunos provenientes de uma população de nível sócio-econômico desfavorecido e provavelmente podem ter sido preparados, prematuramente, para o mercado de trabalho logo no início da adolescência.

Estudos estrangeiros com adultos indicam que estes percebem os conceitos inteligência e esforço como distintos (Nicholls & Miller, 1984), ao passo que essas idéias parecem um pouco confusas e correlacionadas em crianças (Blumenfield, Pintrich & Hamilton, 1986). No presente estudo, os estudantes demonstraram capacidade de diferenciar a inteligência do esforço e da sorte. Fato similar foi encontrado no estudo de Boruchovitch (2001a) que encontrou numa amostra de crianças campineiras, o conceito de inteligência, esforço e sorte bastante diferenciados, sendo definidos pelas crianças, em função de critérios bem distintos. Contudo, deve-se esclarecer que diferentemente da presente investigação e do estudo de Boruchovitch (2001a), algumas pesquisas demonstram que a capacidade de diferenciar mais precisamente os conceitos de inteligência e esforço surge apenas na adolescência (Minton, 1979; Stipek & Tannatt, 1984; Blumenfield, Pintrich & Hamilton, 1986).

No que diz respeito à Importância da sorte, os dados demonstram que com o avanço da escolaridade e da idade tende a diminuir a porcentagem de sujeitos que consideram a sorte como algo importante para o sucesso escolar. Dados semelhantes foram encontrados nas investigações realizadas por Boruchovitch (2001a) que relacionou esses resultados ao próprio desenvolvimento cognitivo dos participantes. Quanto à Natureza do esforço, a porcentagem de sujeitos que consideram o esforço como algo que se consegue depois, na vida, tende a ser maior entre os participantes com baixo rendimento escolar. À partir desses resultados, foi possível constatar que os participantes demonstraram crenças apropriadas à motivação para aprendizagem, por acreditarem que o esforço pode ser adquirido depois, na vida, e, portanto, algo passível de ser aprimorado.

Cabe mencionar que foi feita uma análise dos conceitos de inteligência, esforço e sorte quanto às dimensões *locus*, controlabilidade e estabilidade da causa propostos pela Teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner, 1979; 1985). Em termos de localização, os resultados da presente investigação permitiram verificar que uma porcentagem significativa de sujeitos consideram a sorte como fator interno. Por outro lado, a porcentagem de sujeitos que consideram a sorte como fator externo são alunos provenientes de séries e idades mais avançadas. No que concerne à controlabilidade da inteligência e da sorte, os resultados indicam que com o avanço da escolaridade e da idade, tende a aumentar a porcentagem de sujeitos que consideram a inteligência e a sorte como algo que se tem controle. Os dados do presente estudo revelaram ainda a existência de relações significativas entre a estabilidade da inteligência, idade e a série escolar. A maioria dos participantes do presente estudo, consideraram a inteligência como instável com o avanço da idade e da série escolar.

Quanto aos conceitos referentes às dimensões *locus*, controlabilidade e estabilidade, pesquisas revelam que a inteligência/capacidade é vista como uma causa interna (pertencente ao indivíduo), estável (imutável) e fora do controle do mesmo. O esforço é concebido como uma causa interna, instável (pode ser alterado) e controlável (pode ser monitorado) pelo sujeito e a sorte é vista como externa, instável e incontrolável (Weiner, 1979; 1985). Em síntese, pode-se dizer que, esses conceitos foram vistos pela maioria dos participantes deste estudo de modo diferente do proposto pela Teoria de Atribuição de Causalidade (Weiner, 1979; 1985). Fato semelhante ocorreu com a investigação realizada por Boruchovitch (2001a) com crianças brasileiras. Faz-se necessário, portanto, que futuras

investigações sejam conduzidas no sentido de se conhecer mais sobre esses conceitos e as diferenças de desenvolvimento dos mesmos com as crianças brasileiras do ensino fundamental.

Com relação à questão *o quê pode-se fazer para se tornar mais inteligente*, no item Controlabilidade, observou-se que a categoria Estudo/Atenção teve um percentual alto em todas as séries e idades, sendo menor na 8ª série. Já a porcentagem de respostas na categoria Busca de Conhecimento foi maior entre os alunos das 8ª séries e com idades de 14 a 16 anos. Pode-se supor, que diferente dos alunos mais novos, os alunos mais velhos e mais avançados na escolaridade tornam-se mais inclinados a acreditarem que conhecimentos extra curriculares, como cursos de informática e/ou inglês, podem contribuir para que elas se tornem pessoas mais inteligentes. Assim sendo, parecem acreditar numa plasticidade maior da inteligência. Tendo-se em vista que a teoria pessoal da inteligência influencia sobremaneira a motivação para aprender, faz-se necessário que mais pesquisas direcionem atenção ao estudo de como este conceito é compreendido por crianças de diferentes faixas etárias.

Como idade e série escolar tiveram significativamente associadas aos determinados conceitos de inteligência, esforço e sorte, bem como às orientações motivacionais encontradas no presente estudo, sugere-se que futuras pesquisas denotem uma maior atenção à análise mais sistemática do impacto dos fatores do desenvolvimento humano na motivação da criança.

Além das variáveis idade e série escolar, as variáveis gênero e repetência têm apresentado relações significativas em estudos nacionais e internacionais. Com relação ao gênero, as meninas mais que os meninos, classificam suas habilidades negativamente, possuem uma baixa expectativa de sucesso e atribuem mais o fracasso à falta de habilidade e o sucesso aos fatores externos. Já os meninos, atribuem menos, o fracasso, à inteligência ou capacidade intelectual e manifestam maior perseverança nas atividades difíceis que as meninas (Hughes, Sullivan & Beaird, 1986; Barker & Graham, 1987; Stipek & Gralinski, 1991; Weinert & Schneider, 1993; Boruchovitch, 1999; Martini, 1999). Além disso, quando comparados com o sexo masculino, os participantes do sexo feminino consideraram a inteligência mais em termos de algo que se tem controle (Boruchovitch, 2001a).

Com relação à repetência, Boruchovitch (2001a) encontrou a concepção de inteligência mais instável entre os alunos repetentes que entre os não repetentes. Diferente dos não repetentes, o esforço foi visto pelos repetentes, significativamente, mais como algo que nós conseguimos depois, “na vida” e a sorte mais como uma causa interna. Futuras pesquisas devem explorar mais as relações entre as orientações motivacionais, as crenças sobre inteligência, esforço e sorte e as variáveis gênero e repetência, visto a literatura nessa área não ser, ainda, conclusiva.

5.3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um número considerável de estudos demonstraram que as crianças com alto nível de motivação intrínseca têm um desempenho mais efetivo na escola que as com baixo nível de motivação (Adelman, Mac Donald, Nelson, Smith & Taylor, 1990; Adelman & Taylor, 1990; Gottfried, 1990; Boggiano & Barrett, 1992 *apud* Dev, 1998; Soto, 1988 *apud* Dev, 1998; Adelman, Lauber, Nelson & Smith, 1989). Os dados obtidos no presente estudo demonstraram que estudantes brasileiros do ensino fundamental, provenientes de uma escola pública de Campinas – SP, privilegiam mais a motivação intrínseca que a extrínseca. Esses resultados aproximam-se aos encontrados na investigação de Gottfried (1990) que verificou uma estabilidade na motivação intrínseca dos alunos ao longo dos anos e na de Martini (1999) que encontrou em alunos brasileiros do ensino fundamental orientação motivacional predominantemente intrínseca.

Os resultados acima indicam que a maioria dos alunos deveriam apresentar um desempenho mais efetivo na escola já que são intrinsecamente motivados. No entanto, diversos estudos têm verificado que o interesse e prazer em aprender demonstrados pelas crianças parecem diminuir consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares (Caldas & Hübner, 2001). Será que o problema não está no próprio sistema quando não proporciona situações favoráveis para que os alunos gostem de estudar?

Segundo Klausmeier (1977) *apud* Lima (2000), são diversos os motivos que levam os alunos a variarem em intensidade o seu desejo de aprender, bem como suas reações às tentativas do professor para motivá-los. Portanto, os professores devem ficar atentos ao modo como ensinam, pois não basta apenas ter conhecimento de diversas metodologias de ensino, optando por esta ou aquela. É preciso que o professor compreenda o seu próprio aluno: as características de sua personalidade, a etapa de desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social na qual ele se encontra (Lima, 2000). Acredita-se ser essencial que o professor compreenda *o princípio psicológico, segundo o qual nenhum comportamento existe sem uma causa motivadora que o determine* (Angelini, 1955:19 *apud* Lima, 2000). Segundo Guimarães (2001), é necessário que o professor propicie em sala de aula um clima encorajador de iniciativa e auto-expressão e que seja sensível às necessidades internas e perspectivas pessoais do aluno.

É preciso, também, que o ambiente pedagógico seja um lugar de fascinação e inventividade. Segundo Caldas e Hübner (2001) *apud* Assmann, (1998, p. 29), o ambiente escolar não deve inibir, mas propiciar aquela doce alucinação entusiástica necessária para que o processo de aprendizagem aconteça. Bzuneck (2001) distingue duas funções distintas e complementares a serem cumpridas pelo professor na sala de aula: o caráter remediador e a função preventiva. O caráter remediador tem como função a recuperação de alunos desmotivados ou a reorientação de sujeitos que apresentam orientação motivacional distorcida. Já a função preventiva têm como desafio implementar e manter otimizada a motivação para aprender, devendo ser permanente e destinada a todos os alunos ao longo de todo o ano letivo.

Em síntese, a maioria dos sujeitos deste estudo apresentaram uma característica positiva para a aprendizagem, demonstrando, de modo geral, uma orientação motivacional intrínseca. No entanto, o fato de serem identificados como desmotivados em sala de aula, possivelmente, esteja relacionado ao próprio sistema escolar que não proporciona uma situação de aprendizagem planejada, levando-se 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.

Se o aluno estiver devidamente motivado a aprender, poderá realizar muito mais do que se pode esperar com base em sua capacidade. Por outro lado, sem motivação, o seu rendimento poderá ser abaixo do seu potencial. As implicações educacionais destes resultados são extremamente positivas, já que os alunos se apresentaram motivados desde o início da escolaridade. Desse modo, os educadores têm como função garantir que esta motivação se mantenha, além de assegurar que os aspectos referentes à motivação intrínseca sejam trabalhados através da elaboração de situações, dinâmicas e aulas que sejam estimulantes e apresentem maior probabilidade de prender a atenção e o interesse do aluno (Martini, 1999). Embora as mudanças na educação pressuponham ações muito mais amplas, é preciso criar meios para que o interesse intrínseco dos alunos não seja abafado gradualmente, especificamente com relação ao valor da tarefa, ao desafio, à curiosidade e à autonomia (Harter, 1981).

Os educadores precisam se apropriar mais das contribuições das teorias sócio-

cognitivas da motivação à aprendizagem (Ames, 1990, 1992; Maehr & Midgley, 1991; Maehr & Anderman, 1993; Pintrich & Schunk 1996; Woolfolk, 2000; Bzuneck, 1999, 2000, 2001). De acordo com a literatura da área citada por Guimarães (2001), mais precisamente os educadores precisam:

aumentar a atração intrínseca das tarefas de aprendizagem, torná-las significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle; promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem responsabilidades; gerar oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar os esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações; construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes. Promover uma ampla interação social, particularmente com os estudantes com risco de fracasso. Propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais. Finalmente, os professores devem tratar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecer amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, utilizar padrões auto-referenciados bem como utilizar as tarefas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes para organizar a agenda (Guimarães, 2001:82).

O presente trabalho pretendeu analisar ainda a orientação motivacional do aluno no contexto da progressão continuada. Num primeiro momento, os dados parecem indicar que o sistema da progressão continuada não afetou a motivação dos participantes. No entanto, os resultados indicam a importância de se aprofundar conhecimentos acerca do impacto da progressão continuada na motivação para aprender dos alunos (Neves & Boruchovitch, 2001) tendo em vista o desconhecimento e a falta de informações desse novo sistema por parte dos mesmos. Além disso, deve-se considerar a falta de preparo específico para as mudanças pretendidas por parte dos professores e do sistema escolar como um todo (Fregoneze, 2000).

Para as Teorias Cognitivas da Motivação, um comportamento é determinado pelas crenças individuais do aluno. Em sendo assim, as crenças sobre inteligência, esforço e sorte desempenham um papel fundamental na motivação do indivíduo. O presente estudo demonstrou que a inteligência foi definida pelos participantes como sendo Sabedoria, Estudo e Capacidade. O esforço foi definido como Vontade, Comportamentos ligados ao

Estudo/Atenção e em termos da idéia de Luta. Já a sorte foi considerada predominantemente como Achar ou Ganhar algo inesperadamente.

Cabe enfatizar, ainda, que os estudantes demonstraram capacidade de diferenciar a inteligência do esforço e da sorte. Além disso, ao contrário do que seria esperado pela literatura (Weiner, 1979, 1985), os resultados deste estudo demonstraram que os alunos consideram a inteligência e o esforço como causas internas, controláveis e instáveis e a sorte como causas internas, incontroláveis e instáveis. Se considerados os resultados sobre as crenças de inteligência, esforço e sorte dos sujeitos da presente pesquisa, acerca dos fatores pertinentes ao processo educativo, foi possível constatar que os participantes demonstraram crenças essencialmente apropriadas à motivação para aprendizagem e ao bom desempenho escolar. Os resultados abrem importantes perspectivas educacionais, pois sugerem a possibilidade de que a inteligência e o esforço considerados como causas controláveis e instáveis, possam ser construídas e aprimoradas pelos alunos (Martini & Boruchovitch, 1999).

Os dados do presente estudo, também revelam que a maioria dos participantes consideram a inteligência e o esforço como algo importante para o sucesso escolar, porém, como assinalam Gipps e Tunstall (1988) a valorização dada ao esforço, pelos alunos, não é suficiente para garantir a persistência e o progresso deles em sala de aula. Uma criança que se esforça muito e falha regularmente em um ambiente competitivo pode deixar de tentar para proteger sua auto-estima. Bzuneck (2001a), argumenta que o valor dado à inteligência pelos indivíduos, contribui para que ocorra uma valorização maior da capacidade e menor do esforço. Stipek e Gralinski (1996) comentam que a preferência dos estudantes em possuir capacidade alta ao invés de esforço alto, deve-se ao grande valor dado à inteligência ao longo da vida escolar dos alunos. Como aponta Boruchovitch (1994), tem havido sérias distorções quando se associa investimento de esforço com falta de inteligência, sendo necessário que o esforço seja resgatado como uma variável chave para o sucesso escolar. Além disso, pesquisas da área ressaltam a necessidade de intervenções para que se possa alterar, diretamente, as crenças inadequadas dos alunos (Boruchovitch, 2001a).

Cabe ressaltar, que embora esse estudo tenha investigado as crenças de inteligência, esforço e sorte de crianças, não houve espaço na presente pesquisa para que os sujeitos mostrassem o grau de suas crenças. Tornando-se fundamental, que novos estudos sejam

conduzidos para que possa ser investigado a que grau ou intensidade essas crenças são apresentadas pela população infantil.

Em nível de aplicação educacional, cabe aos psicólogos e educadores a função de auxiliar os professores a compreenderem quais as conseqüências que os pensamentos e as crenças dos alunos têm sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos. Evidências sugerem que as teorias implícitas dos professores sobre a natureza da inteligência influenciam sobremaneira suas práticas pedagógicas (Dweck & Bempechat, 1983; Lynott & Woolfolk, 1994). De modo geral, os educadores têm pouco conhecimento de como a inteligência humana se expressa, além de utilizarem o esforço como se fosse uma palavra mágica, transmitindo aos alunos mensagens que não demonstram suas verdadeiras funções (Grabe, 1985; Licht, Stader & Swerson, 1989). É fundamental, deste modo, diferenciar esforço direcionado e apropriado de esforço aleatório. Sendo necessário que professores sejam precisos, assinalando aos indivíduos exatamente que tipo de esforço deve ser realizado para cada dificuldade escolar encontrada (Boruchovitch, 1994). Finalmente, se a meta é contribuir com o processo educacional, faz-se necessário direcionar pesquisas que investiguem não só as crenças dos alunos, mas também, as crenças dos professores acerca da contribuição da inteligência e do esforço para o sucesso escolar (Boruchovitch, 2001a).

Esse estudo teve como objetivo investigar as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries, com idades diversas. Procurou, ainda, avaliar a existência de relações entre a idade, a série, o rendimento escolar, a repetência e o gênero, tanto nas orientações motivacionais quanto nas crenças. Pode-se notar diferenças de desenvolvimento dos indivíduos em praticamente todas as questões relacionadas com as orientações motivacionais. Os alunos revelaram um aumento nas orientações motivacionais intrínsecas de acordo com o avanço da idade e da escolaridade. Constatou-se também, a partir da análise de dados, algumas relações significativas entre orientações motivacionais e rendimento escolar. No entanto, não houve relações significativas entre as orientações motivacionais, as crenças e a repetência e o gênero.

Nessa investigação não foram realizadas associações entre as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e as crenças de inteligência, esforço e sorte dos participantes. Tornando-se fundamental que futuros estudos sejam conduzidos com o objetivo de verificar relações entre as orientações motivacionais e as crenças de alunos do

ensino fundamental, e também denotem uma maior atenção à análise mais sistemática do impacto dos fatores do desenvolvimento humano na motivação da criança.

A motivação para aprender é um tema muito complexo, demandando, assim, inúmeras investigações. De modo geral, alguns questionamentos devem ser levantados para que futuras pesquisas possam ser realizados, propiciando, também, aos professores e educadores, conhecimentos baseados em dados cientificamente comprovados. Assim, surgem à partir desta investigação, questões como: 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? Como variáveis como inteligência e esforço são utilizadas, incentivadas e trabalhadas dentro da sala de aula?

Finalmente, é essencial que futuros estudos possam se concentrar não apenas na investigação da motivação do aluno, mas que, também, se atenham às orientações motivacionais e às crenças sobre inteligência e esforço do professor e do aluno na sala de aula.

Anexos

ANEXO I**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

DADOS DEMOGRÁFICOS**Dados de Identificação**

Série: 2ª () 4ª () 6ª () 8ª ()

Idade:

Data da Entrevista:

Nome:

Sexo: M () F ()

Idade:

Repetiu alguma série? Sim() Não (), por que?

Em caso afirmativo, qual?

Até que série seu pai estudou?

Até que série sua mãe estudou?

Seu pai trabalha Sim() Não () : Em que:

Seu mãe trabalha Sim() Não () : Em que:

ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

EDNA ROSA CORREIA NEVES

EVELY BORUCHOVITCH

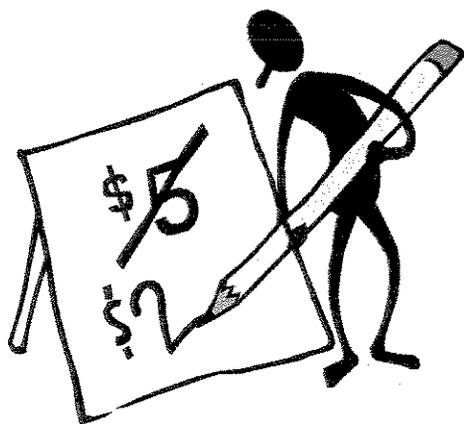
CAMPINAS, 2000

*Instrumento desenvolvido e organizado por Neves e Boruchovitch, (2001) a partir da literatura da área (Mandelink & Harackiewicz, 1984; Sansone, 1986; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Harter, 1981; Dalenberg, Bierman, & Furman, 1984). As figuras foram selecionadas e adaptadas do Microsoft Word (Inserir Figuras Clip-art)

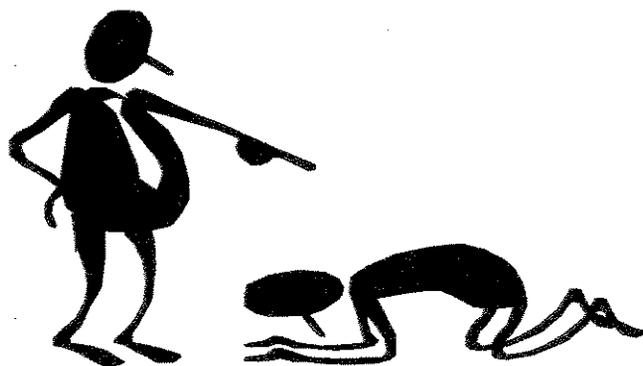
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 1

João estuda...



Porque tem medo que as pessoas
pensem que ele não é inteligente.



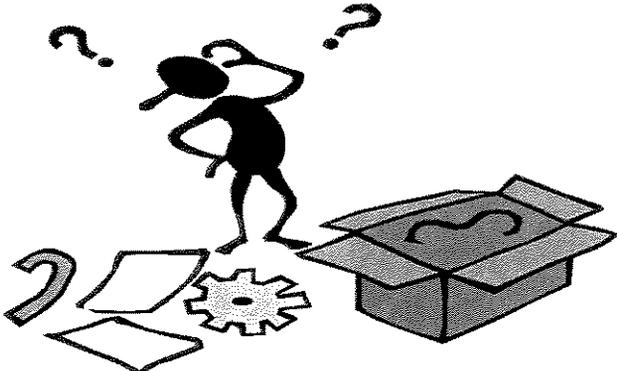
VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

sim ou não

Por que?

PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 2

<p>Sandro prefere estudar assuntos fáceis...</p> 	<p>Não gosta de estudar nada que seja difícil.</p> 
<p>VOCÊ ACHA QUE ELE ESTÁ CERTO?</p>	<p>sim ou não</p> <p>Por que?</p>

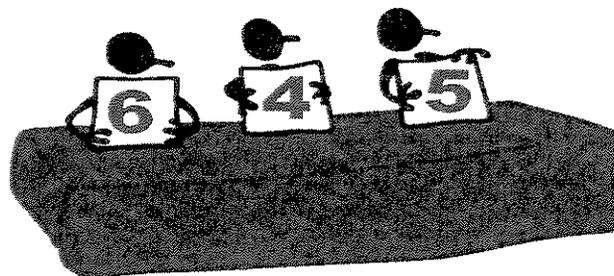
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 3

Carlos costuma se esforçar bastante, tanto nos trabalhos de casa como em sala de aula,



mesmo sabendo que os trabalhos não vão valer como nota.



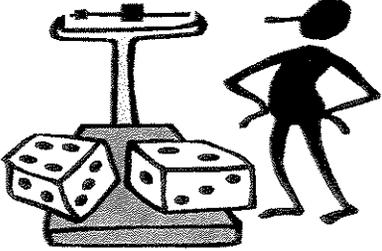
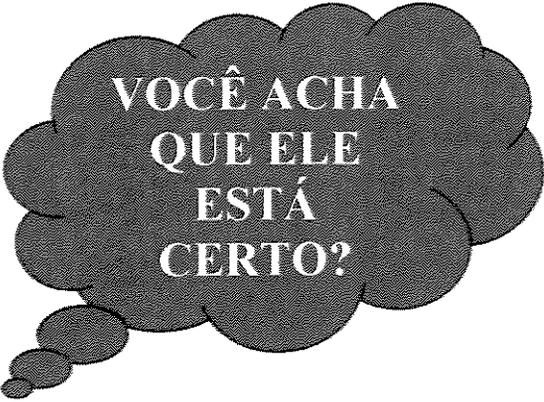
VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

sim ou não

Por que?

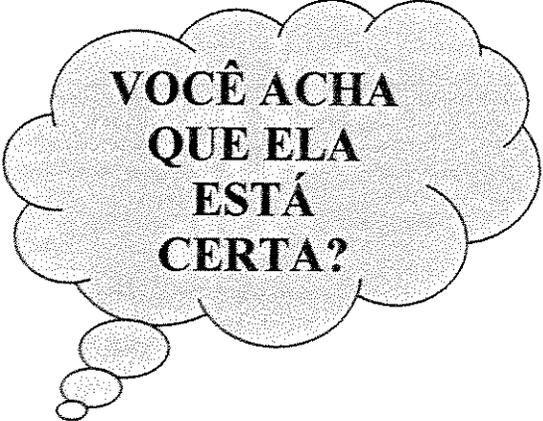
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 4

<p>Renato gosta de estudar assuntos muito difíceis...</p> 	<p>e gosta de desafios.</p> 
 <p>VOCÊ ACHA QUE ELE ESTÁ CERTO?</p>	<p>sim ou não</p> <p>Por que?</p>

PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 5

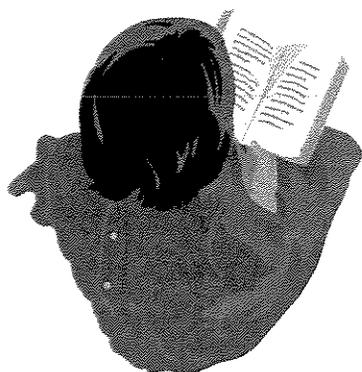
<p>Maria estuda porque gosta de estudar e ...</p> 	<p>é muito curiosa.</p> 
	<p>sim ou não</p> <p>Por que?</p>

Observação: Os dados revelaram a necessidade de revisão na história desenvolvida nessa prancha. Ao invés de usar o termo é muito curiosa, futuros estudos poderiam usar: desejo de saber e/ou desejo de conhecer. Sugestão de revisão para a história: *Maria estuda porque gosta de estudar e está sempre disposta à conhecer e aprender coisas novas para aumentar seus conhecimentos – Você acha que ela está certa? Sim ou Não – Por que?*

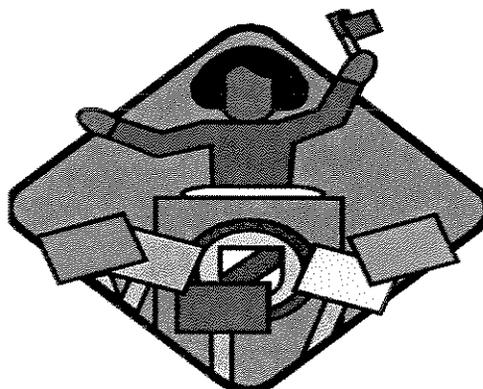
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 6

Antônio gosta de estudar assuntos
novos...



está sempre interessado quando a
professora começa uma lição nova.



VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

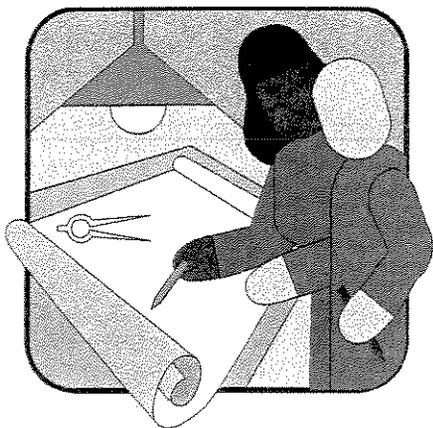
sim ou não

Por que?

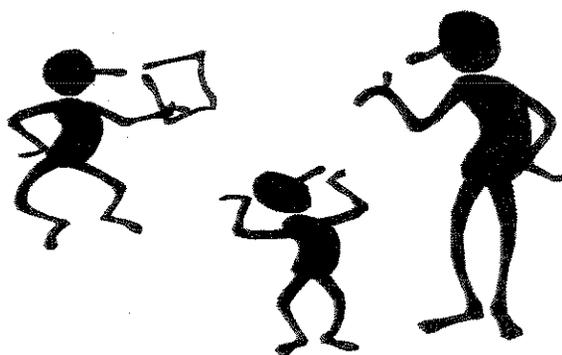
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 7

Lino estuda muito...



mesmo sabendo que se não estudar
não irá mais repetir de ano.



VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

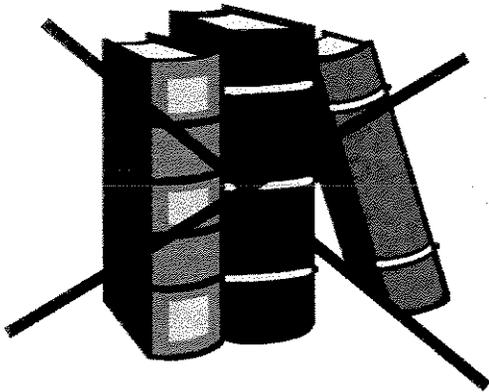
sim ou não

Por que?

PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 8

Gisele nunca gostou de estudar e...



está muito contente porque agora
não precisa estudar e se esforçar
para passar de ano.



VOCÊ ACHA
QUE ELA
ESTÁ
CERTA?

sim ou não

Por que?

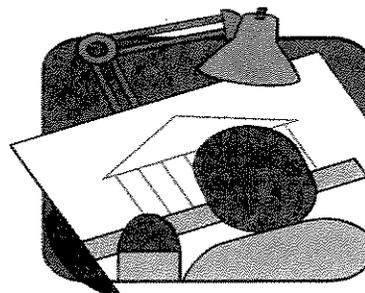
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 9

Marcos é uma criança que só se preocupa em tirar notas altas.



Ele é um bom aluno, mas só se interessa em estudar aquilo que a professora fala que vai cair na prova.



VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

sim ou não

Por que?

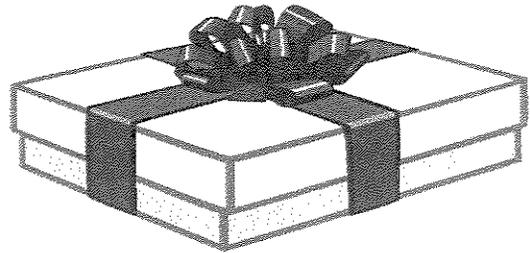
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 10

Andre só estuda porque...



Seus pais prometem presentes se
suas notas forem boas.



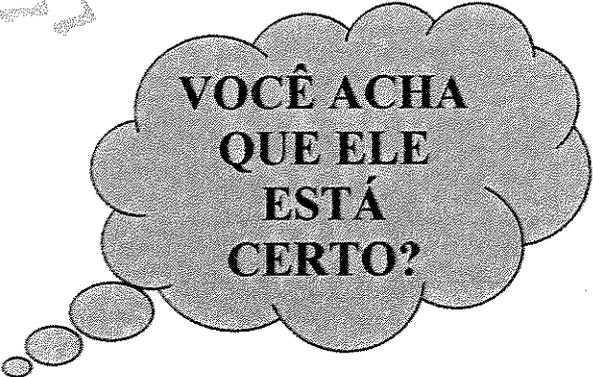
VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

sim ou não

Por que?

PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

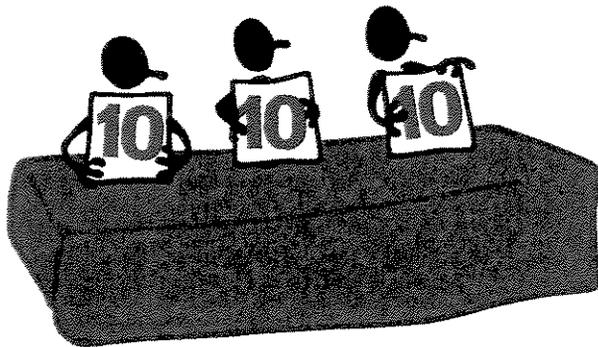
PRANCHA 11

<p>Pedro nunca estuda...</p> 	<p>Pois tem medo de mesmo estudando tirar notas baixas...</p> 
<p>E acharem que ele não é inteligente...</p>  	<p>sim ou não</p> <p>Por que?</p>

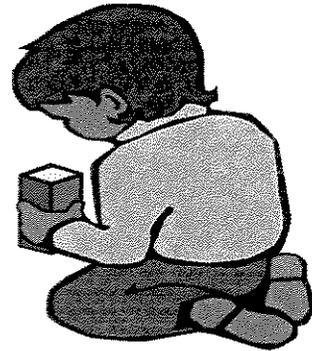
PRANCHAS PARA AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

PRANCHA 12

Paulo sempre tira notas acima da
média,



Estuda muito porque gosta de
estudar. Para ele não é importante
ser o melhor aluno da classe.
O que ele quer mesmo é aprender.



VOCÊ ACHA
QUE ELE
ESTÁ
CERTO?

sim ou não

Por que?

ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

QUESTÕES SOBRE CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA,
ESFORÇO E SORTE*

* Questões adaptadas de Neri e Pelloni, 1996 e Boruchovitch, 1995.

QUESTÕES SOBRE CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE

CRENÇAS SOBRE INTELIGÊNCIA

1. O que é inteligência para você?
2. Você acha que inteligência é importante para alguém tirar boas notas na escola?
3. Você acha que inteligência é alguma coisa que a gente já nasce com ou é alguma coisa que nós conseguimos depois na vida, na escola?
4. Você acha que a inteligência é uma coisa que está dentro ou fora da gente?
5. Você acha que tem alguma coisa que você pode fazer para se tornar mais inteligente? O quê?
6. Você acha que uma pessoa que é inteligente é sempre inteligente ou depende da situação

CRENÇAS SOBRE ESFORÇO

1. O que é esforço para você?
2. Você acha que o esforço é importante para alguém tirar boas notas na escola?
3. Você acha que o esforço é uma coisa que nós já nascemos com ou é alguma coisa que nós podemos conseguir depois na vida, na escola?
4. Você acha que o esforço é uma coisa que está dentro ou fora da gente?
5. Você acha que tem alguma coisa que você pode fazer para se tornar mais esforçado? O que?
6. Você acha que uma pessoa que é esforçada é sempre esforçada ou depende da situação

CRENÇAS SOBRE SORTE

1. O que é sorte para você?
2. Você acha que a sorte é importante para alguém ir bem na escola?
3. Você acha que a sorte é uma coisa que nós já nascemos com ela ou é uma coisa que nós conseguimos depois na vida?
4. Você acha que a sorte está dentro ou fora da gente?
5. Você acha que existe alguma coisa que você poderia fazer para se tornar mais sortudo? Se sim, o que?
6. Você acha que uma pessoa que é sortuda é sempre sortuda ou depende da situação

ANEXO IV

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO DAS PRANCHAS COM HISTÓRIAS (ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA)

Edna Rosa Correia Neves e Evely Boruchovitch

1- PRANCHA 1

A) Estudo como um Benefício a Si Próprio: Foram incluídas nesta categoria respostas nas quais os sujeitos associam o estudo aos aspectos positivos e as vantagens que a aprendizagem traz.

Exemplos: para aprender mais e ficar mais inteligente; para ser alguém na vida.

B) Estudo como Meio de Evitar Repetência Futura: Foram incluídas nesta categoria respostas que associam o estudo a preocupação dos sujeitos em relação às reprovações escolares.

Exemplos: para nunca repetir de ano; para não repetir nas séries que repetem.

C) Estudo por Medo da Opinião Externa: Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a preocupação do aluno com o que as pessoas (professores, pais e colegas) pensam dele.

Exemplos: opinião dos outros é importante; para que as pessoas não pensem que ele não é inteligente.

2 - PRANCHA 2

A) Estudo como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a relevância do estudo em várias situações.

Exemplos: é importante estudar para aprender mais e ser alguém na vida; tem que estudar tudo: as lições fáceis e as difíceis.

B) Esforço como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que reconhecem a relevância do esforço à aprendizagem.

Exemplos: tem que se esforçar para aprender mais; o esforço é importante.

C) Assuntos Fáceis como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que revelam o desinteresse dos sujeitos em relação às atividades escolares mais difíceis e desafiantes.

Exemplos: não é legal aprender coisas difíceis e complicadas; é melhor aprender coisas fáceis

3 - PRANCHA 3

A) Estudo como um Benefício a Si Próprio: (Idem prancha 1 – questão A)

B) Esforço como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão B)

C) Nota como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas dos sujeitos que acreditam valer a pena estudar, somente, em função das notas escolares.

Exemplos: para quê estudar se não tem nota; se não tem nota não precisa estudar.

4 - PRANCHA 4

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Assuntos Fáceis como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão C)

5 - PRANCHA 5

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Não Ser Curioso como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que desvalorizam a curiosidade, por considerá-la como indiscrição e a bisbilhotice e não como busca de conhecimento, desejo de saber, de conhecer e de se instruir.

Exemplos: não é legal ser curioso ou fofoqueiro(a); as pessoas não gostam de pessoas curiosas.

6- PRANCHA 6

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A).

B) A Importância da Novidade para a Aprendizagem: Foram incluídas nesta categoria respostas que valorizam os assuntos novos durante o processo de aprendizagem.

Exemplos: lições novas são mais interessantes; aprendemos mais com lições novas.

7- PRANCHA 7

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Estudo como Meio de Evitar Repetência Futura: (Item prancha 1 – questão B)

C) Estudo como uma Obrigação: Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que consideram o estudo como um dever do ser humano.

Exemplos: Estudar é um dever; Estudar é uma obrigação.

D) Estudo como Desnecessário: Foram incluídas nesta categoria respostas que desvalorizam o estudo em virtude da não reprovação.

Exemplos: se a escola não reprova, não precisa estudar; já que não reprova, não precisa estudar.

E) A Escola deve Reprovar o aluno: Foram incluídas nesta categoria respostas em que o sujeito relata ser o papel ou a postura da escola fazer o aluno repetir o ano.

Exemplos: é obrigação da escola reprovar; toda escola deve reprovar os alunos

8 - PRANCHA 8

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Estudo como uma Obrigação: (Idem prancha 7 - questão C)

C) Estudo como Meio de Evitar Repetência Futura: (Item prancha 1 – questão B)

D) Estudo como Desnecessário: (Idem prancha 7 – questão D)

PRANCHA 9

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Nota como um Valor Importante: (Idem prancha 3 – questão C)

PRANCHA 10

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Recompensas como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que valorizam a necessidade de reforçadores externos no processo de aprendizagem.

Exemplos: ganhar presentes é legal, tá certo estudar para ganhar presentes.

PRANCHA 11

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Esforço como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão B)

C) Evitar fracassos futuros como um Valor Importante: Foram incluídas nesta categoria respostas que relatam a necessidade dos sujeitos protegerem sua auto-estima, evitando atividades nas quais correm o risco de insucesso.

Exemplos: não é legal tentar aprender e não conseguir; se ele não consegue aprender, é melhor nem tentar.

PRANCHA 12

A) Estudo como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão A)

B) Esforço como um Valor Importante: (Idem prancha 2 – questão B)

C) Não é Importante ser o Melhor aluno da Sala de Aula: Foram incluídas nesta categoria respostas que indicam a pouca relevância concedida pelos participantes ao fato de ser o primeiro aluno da classe.

Exemplos: não é legal querer ser o melhor da classe; tá certo estudar e não querer ser o melhor da classe.

ANEXO V

SISTEMA DE CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES REFERENTES ÀS CRENÇAS DE INTELIGÊNCIA, ESFORÇO E SORTE

Elaborado e adaptado por Boruchovitch (2001)

1- O QUE É INTELIGÊNCIA?

A) Capacidade: Foram incluídas nesta categoria respostas que relacionam a inteligência com o potencial do indivíduo, com a aptidão, inclinação ou propensão para realizar atividades relativas à aprendizagem.

Exemplos: capacidade de ler e escrever; capacidade de aprender.

B) Estudo: Foram incluídas nesta categoria as respostas que indicam a importância das atividades escolares à inteligência.

Exemplos: estudar mais; fazer lições.

C) Sabedoria: Foram incluídas nesta categoria as respostas que relacionam a inteligência com o conhecimento do indivíduo, como astúcia e esperteza.

Exemplos: saber ler e escrever; ser esperto.

D) Não sabe: Foram incluídas nesta categoria as respostas dos alunos que não conseguiram responder a questão.

2- JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM” PARA O ITEM CONTROLABILIDADE DA INTELIGÊNCIA.

- A) **Estudo/Atenção:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que a instrução e a concentração podem contribuir para serem pessoas mais inteligentes.
- B) **Esforço:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que o esforço pode ajudar os alunos a se tornarem mais inteligentes.
- C) **Busca de Conhecimento:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que fazer alguns cursos, como informática e/ou inglês, pode contribuir para serem pessoas mais inteligentes.

3 - O QUE É ESFORÇO?

- A) **Estudo/Atenção:** Foram incluídas nesta categoria as respostas que definem o esforço em termos da importância da concentração e da realização sistemática de atividades escolares por parte do indivíduo.

Exemplos: estudar mais; prestar atenção nos estudos.

- C) **Lutar:** Foram incluídas nesta categoria as respostas que relacionam o esforço com a capacidade de trabalhar duro ou batalhar para atingir certo objetivo.

Exemplos: lutar por algo; lutar pelo que deseja.

- D) **Vontade:** Foram incluídas nesta categoria as respostas que relacionam o esforço com a determinação do indivíduo de modo geral e/ou nas atividades escolares.

Exemplos: ter força de vontade; ter vontade.

- E) **Não sabe:** (Idem questão 1 – item D)

4 - JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM” PARA O ITEM CONTROLABILIDADE DO ESFORÇO.

- A) **Estudo/Atenção:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que a instrução e a concentração podem contribuir para serem pessoas mais esforçadas.
- B) **Vontade:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que a determinação pode contribuir para serem pessoas mais esforçadas.
- C) **Lutar:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que trabalhar duro para atingir certo objetivo pode contribuir para serem pessoas mais esforçadas.
- D) **Busca de Conhecimento:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que aprender em alguns cursos, como informática e/ou inglês, pode contribuir para serem pessoas mais esforçadas.

5 - O QUE É SORTE?

- A) **Achar/Ganhar:** Foram incluídas nesta categoria respostas que relacionam a sorte com encontrar ou conseguir algo inesperadamente.

Exemplos: ganhar algo; achar algo.

- B) **Sorte e estudo:** Foram incluídas nesta categoria as respostas que indicam a importância da sorte na realização de atividades escolares.

Exemplos: estudar mais; fazer lições.

- C) **Não Acredita em Sorte:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que não acreditam em Sorte.

Exemplos: não existe sorte; não acredito em sorte.

- D) **Não sabe:** (Idem questão 1 – item D)

6 - JUSTIFICATIVAS DOS ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM” PARA O ITEM CONTROLABILIDADE DA SORTE.

- A) Estudo/Atenção:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que a instrução e a concentração podem contribuir para serem pessoas mais sortudas.
- B) Religiosidade:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que a ajuda de Deus pode contribuir para serem pessoas mais sortudas. **Exemplos:** ir à igreja; rezar.
- C) Amuletos:** Foram incluídas nesta categoria as respostas dos sujeitos que acreditam que possuir objetos com poder de afastar males pode contribuir para serem pessoas mais sortudas. **Exemplos:** pé de coelho; trevo da sorte.
- D) Não Sabe:** (Idem questão 1 – item D)

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovitch, R. & Friedman, J. L. (1981). Actor-observer differences in children's attributions'. Merril-Palmer Quarterly, 27, 53-59.
- Adelman & Taylor (1990). Classifying students' by inferred motivation to learn. Learning Disabilities Quarterly, 23, 201-206.
- Adelman, Lauber, Nelson & Smith (1989). Toward a procedure for minimizing and detecting false positive diagnoses of learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 22, 234-244.
- Adelman, Mc Donald, Nelson, Smith & Taylor (1990). Motivational readiness and the participation of children with learning disabilities and behavior problems in Psycho-Educational decision making. Journal of Learning Disabilities, 23, 171-176.
- Almeida, L.S. (1992). Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8, 277-292.
- Almeida, R.M., Gatti, B., Patto, M. H. S., Lobo da Costa, M. & Copit, M. S. (1979). Causas da retenção escolar na 1ª série do ensino de 1º grau: uma nova abordagem [Resumo]. Em Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Org.), Resumos de comunicações científicas da 31ª Reunião Anual da SBPC (p.733). Fortaleza: SBPC.
- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessey, B.A. & Tighe, E.M. (1994). The Work Preference Inventory Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivation Orientation. Journal of Personality and social Psychology. 6(5), 950-967.
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know. Teacher College Record, v. 91, nº 3, p. 409-421.
- Ames, C. A. (1992). Classrooms: gols, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, v. 84, n.3, p. 261-271.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. Review of Educational Research, 64(2), 287-309.
- Atkinson, J. (1964). An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- Bandura, A (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.
- 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 through perceived self-efficacy. Development Psychology, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1991). Self-Regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanism. In: R. Dienstbier (Ed), Nebraska symposium on motivation: vol 38 Perspective on motivation (vol. 38. pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bardin, L. (1991). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barker, G. & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. Journal of Educational Psychology, 79(1), 62-66.
- Bar-Tal, D. & Bar-Zohar, Y. (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement. Contemporary Educational Psychology, 2, 181-99.
- Bar-Tal, D. & Darom, E. (1979). Pupils attribution of success and failure. Child Development, 50, 264-267.
- Bar-Tal, D., Golberg, M. & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: a phenomenological analysis. British Journal of Educational Psychology, 54, 51-61.
- Bates, J. A. (1979). Extrinsic reward and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. Review of Educational Research, 49, 557-576.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estratégias y técnicas de aprendizaje (Madrid, Síntesis).
- Berelson, B. (1952). Content analysis in communications research. Glencoe: Free Press.
- Blumenfeld, P.C, Pintrinch, 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.
- Borsato, E. (1999). Crenças Educacionais de Licenciando: um Estudo Exploratório. Tese de livre docência, Universidade Estadual de Londrina, P.N.

- Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. Tecnologia Educacional, 22(110/111), 22-28.
- Boruchovitch, E. (1993a). Health and Illness Related Cognitions Among Brazilians Students: A Cross-Cultural Contribution. Tese de Doutorado. Universidade of Southern California, Los Angeles, Estados Unidos.
- 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. (1995). A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro. Projeto de pesquisa (CNPq - processo No. 300162/95-2). Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, S.P.
- Boruchovitch, E. (1997). Concepções de inteligência, esforço e sorte em alunos do 1º grau. Pôster apresentado no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, resumo nº14055, p. 386, São Paulo, Brasil.
- Boruchovitch, E. (1999). A Developmental Study of Causal Attributions for Success and Failure in Mathematics among Brazilian Students, Italy.
- 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. (2001a). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares, Revista Psicologia Reflexão e Crítica, 14 (3), 461-467.
- 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.
- Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: 1996.
- Brown, J. & Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. Journal of Educational Psychology, Vol. 76, Nº 1, 146-158.

- 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. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In Sisto, F. F., Oliveira, G.C., Fini, L.D.T. (Orgs). Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- Bzuneck, J. A. (2001). A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- Bzuneck, J. A. (2001a). O esforço nas aprendizagens escolares: Mais do que um problema motivacional do aluno. Revista Educação e Ensino - USF, 6,(1), 07-18.
- Bzuneck, J. A. & Borsato, E. (1999). Tendências Contemporâneas no Estudo de Crenças Educacionais de Professores e de Alunos de Licenciaturas, Trabalho apresentado no II Seminário de Pesquisadores em Educação da Região Sul. Curitiba.
- Cagliari, L.C. (1985) O príncipe que virou sapo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 55:50-62.
- Cain, K., & Dweck, C. (1989). The development of children's conceptions of intelligence: A theoretical framework. In: R. J. Sternberg (Ed.). Advances in the psychology of human intelligence (Vol. 5, pp. 47-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caldas, R. F. L & Hübner, M. M. C. (2001). O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. Psicologia: Teoria e Prática, 3(2): 71-82.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee D. C. (Ed) Handbook of Educational Psychology. New York: Simon & Schuster.
- Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. Review of Educational Research, 64(3), 363-423.
- Carraher, T.N., Carraher, D.W. & Schliemann, A. D. (1989). Na vida dez, na escola zero. Cortez Editora. São Paulo.
- 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.

- Champman, J. W. & Lowes, M. M. (1984). Consistency of causal attributions for expected an actual examination outcomes: a study of the expectancy confirmation and egotism models. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 177-88.
- Collares, C. A. (1989). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar: In: *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*, 53, 13-28.
- Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1995). O cotidiano escolar patologizado. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese de livre docência, UNICAMP.
- Conselho Estadual de Educação, CEE Nº 119/97 – Avaliação e Progressão Continuada – Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental, dez/97.
- Covington, M. V. (1981). Reactions to achievement behavior from teacher and students perspective: A developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18, 15-28.
- Covington, M. V. & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Crocker, A. C. & Cheeseman, R. G. (1988). The ability of young children to rank themselves for academic ability, *Educational Studies*, 14(1), 105-110.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents in: C. Ames e R. Ames. *Research on Motivation in Education*, v.3, Goals and Cognitions, New York, Academic Press: 249-277.
- Dai, D.Y, Moon, S. M. & Feldhusen. J.F. (1998). Achievement motivation and gifted students: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 45-63.
- Dalenberg, C. J., Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). A reexamination of developmental changes in causal attributions. *Developmental Psychology*, 20(4), 575-583.
- Da Silva, L. & Sá, I. de (1993). A motivação e o sistema de crenças pessoais na aprendizagem. In: *Saber estudar e estudar para saber*, 1ª ed, Portugal, Porto Editora.

- 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.
- De Charms, R. (1996). Enhancing Motivation. New York: Invirgton Publishers.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic Motivation. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior. New York: Plenum.
- 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., 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 (1999). Psychological Bulletin, 125(6), 692-700.
- Dev, P.C. (1998). Intrinsic Motivation and the student with learning disabilities. Journal of Research and Development in Education, 31(2).
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. Dienstbier (Ed), Nebraska symposium o motivation: vol. 38 Perspective o motivation (vol. 38. pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-270.
- Dweck, C., & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In: S.Paris, G.Olson e H. Stevenson (Eds.) Learning and motivation in the classroom (pp.239-255). Hillsdale, NJ:Erlbaum.

- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. Spence (Ed). Achievement and achievements motives: Psychological and social approach (75-146). São Francisco: Freeman.
- Feingold, B. D. & Mahoney, M. J. (1975). Reinforcement effects on intrinsic interest: Undermining the overjustification hypothesis. Behavior Therapy, 6, 357-377.
- Feltovich, P.J., Spiro, R. J. & Coulson, R. L. (1988). The nature of conceptual understanding in Biomedicine: The deep structure of complex ideas and the development of misconceptions. In: D. Evans & V. Patel (Eds), The cognitive science in medicine (pp. 113-172). Cambridge, MA: MIT Press.
- Fini, L. D. T. (1996). Rendimento Escolar e Psicopedagogia. In 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.
- Forsyth, D. R. & Mcmillan, J. H. (1981). Attributions, affect, and expectations: a test of Weiner' s three-dimensional model. Journal of Educational Psychology, 73, 393-403.
- 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, P.N.
- Frieze, I. H. (1981). Children's attributions for success and failure. In: BREHM, S. S., Kassin, S. M., Gibbon, F. X. (Eds.). Developmental Social Psychology: Theory and research. Oxford: Oxford Press.
- Frieze, I.H. & Snyder, H.N. (1980). Children's beliefs about the causal of success and failure in school setting. Journal of Educational Psychology, 72, 186-196.
- 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.
- Fyans Jr, L. J. & Maher, M. L. (1979). Attributional style, task selection and achievement. Journal of Educational Psychology, 71, 499-507.

- Gatti, B., Patto, M.H.S., Lobo da Costa, M., Copit, M. & Almeida, R.M. (1981). A reprovação na 1ª série do 1º grau: Um estudo de caso. Cadernos de Pesquisas, 38, 3-13.
- Gipps, C. & Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations success and failure, Oxford Review of Education, 24(2), 149-158
- Givvin, K.B., Stipek, D.J., Salmon, J.M. & Mac Gyvers, V.L. (1998). In the eyes of the beholder: students' and teacher's judgments of students' motivation. Manuscrito não publicado.
- Good, T. y Brophy, J.E. (1983). Motivación, en T. Good y J.E. Brophy. Psicología educacional (México, Interamericana).
- 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).
- Grabe, M. (1985). Atributions in a mastery instructional system: Is an emphasis on effort harmful? Contemporary Educational Psychology, 10, 113-126.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and Principles of motivation. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (1996). 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
- Harackiewicks, J.M. & Elliot, A . J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 65(5), 904-915.
- Harari, O. & Covington, M. V. (1981). Reactions to achievement behavior from teacher and students perspective: A developmental analysis. American Educational Research Journal, 18, 15-28.
- 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.
- Harter, S. (1981a). A model of mastery motivation in children: individual differences and

- developmental change. In: W. Collins (Ed), Minnesota Symposia on child psychology (vol. 140). Pp. 215-255. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). The construction and observation of the self: James and Cooley revisited. In: D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds). Self, ego and identity: Integrative approach (pp. 43-70) New York: Springer-Verlag.
- Heibert, E. H. Winograd, P. N. & Donner, F. W. (1984). Children's attributions for success and failure in different aspects of reading. Journal of Educational Psychology, 76(6).
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. Psychological Review, 51, 358-374.
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales (madrid, Pirámide).
- Hopkins, B. L. & Mawhinney, T. C. (1992). Pay for performance: History, controversy and evidence. New York: Haworth.
- Hughes, B.J., Sullivan, H.J. & Beaird, J. (1986). Continuing motivation of boys and girls under differing evaluation conditions and achievement levels. American Educational Research Journal, 23(4), 660-667.
- Jehng, J.J., Johnson, S. D. & Anderson, R. C. (1983). Schooling and Student's Epistemological Beliefs about Learning. Contemporary Educational Psychology, 18, 23-35.
- KELLEY, H. & MICHELLA, J. L. (1980). Attribution theory and research. In: Rosenzweig, M. R. & Porter, L. M. (Eds) Annual Review of Psychology 31, Palo Alto, Annual Review Inc.
- KISTNER, J.A., OSBORNE, M. & LEVERRIER, L. (1988). CAUSAL ATTRIBUTION OF learning-disabled children: developmental patterns and relation to academic progress. Journal of Educational Psychology, 80(1), 82-89.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. A three-level model of cognitive processing. Human Development, 26, 222-232.
- Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work. Harvard Business Review, 71(5), 54-63.

- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18(2), 199-214.
- Krüger, H. R. (1993). Crenças e Sistemas de Crenças. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 45 (1-2), 3-15.
- Jacob, A.V. (2001). O Desempenho Escolar e suas Relações com Autoconceito e Auto-Eficácia, Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.
- Leite, S. A. da S. (1988). O fracasso escolar no ensino de 1º grau. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 69(163), 510-540.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-137.
- Lepper, M. R., Keavney, M. & Drake, M. (1996). Intrinsic motivation and extrinsic rewards: a commentary on Cameron and Pierce's Meta-Analysis. Review of Educational Research Spring, 66(1), 5-32.
- Leser, S. & Freire, M. (1986). Relatos de (com)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, (56).
- Licht, B. G. Kistner, J. A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S. & Clausen, L. (1985). Causal Attribution for learning disabled children: individual differences and their implications for persistence. Journal of Educational Psychology, 77(2) 208-216.
- Licht, B. G., Stader, S. R. & Swerson, C. C. (1989). Children's achievement-related beliefs: effects of academic area, sex, and achievement level. Journal of Educational Research, 82(5), 253-259.
- 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.
- Little, A.W. (1985). The child's understanding of the causes of success and failure: a case study of British school children. British Journal of Educational Psychology, 55, 11-23.
- Lynott, D. J. & Woolfolk, A. E. (1994). Teachers' implicit theories of intelligence and their educational goals. The Journal of Research and Development in Education, 27, 253-264.

- Machado, A. M. (1997). Avaliação e Fracasso; a produção coletiva da queixa escolar: In: Arquino, G. (1997) Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas: Summus Editorial. São Paulo.
- Maehr, M. L. & Anderman, E. M. (1993) Reiventing schools for early adolescents: emphasizing task goals. Elementary School Journal, v. 93, p. 593-610.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a schoolwide approach. Educational Psychologist, v. 26, p. 399-427.
- Maluf, M.R. & Marques, D. (1985). Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. Forum Educacional, 9(1), 74-87.
- Mandelink, G. & Hrackiewicz, (1984). Proximal versus distal goal setting and intrinsic motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 47(4), 918-928.
- Markus, H. M. & Nurius, P. (1986) Possible selves: American Psychologist, 41, 954-969.
- Markus, H. M. & Ruvulo, A. (1990). Possible selves: Personalized representation of goals. In: L. Pervin (Ed). Goal concepts in psychology (pp. 211-241) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Martini, M.L. (1999). Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação, UNICAMP, 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.
- Mattos, C.L.G., Vargas, S.M., Fontoura, H.A., Brandão, M.L., Santos, A., Mello, S.C. & Almeida, S.M. (1992). Fracasso escolar: imagens e explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens das áreas rural e urbana do Rio de Janeiro.
- Mawhinney, T. C. (1990). Decreasing intrinsic “motivation” with extrinsic rewards: Easier said than done. Journal of Organizational Behavior Management, 11, 175-191.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1989). The role affective variables in autonomous learning. Instructional Science, 19(1), 29-52.
- Mello, G.N. (1993). Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo. Cortez.
- Mercuri, E.N.G.S. & Boruchovitch, E. (1997). Atribuições de causalidade. Instrumento

- desenvolvido para avaliação das atribuições de causalidade para situações de sucesso e fracasso escolar vividos por alunos universitários de uma disciplina eletiva, do curso de Pedagogia. UNICAMP, 1º Semestre.
- Minton, B. A. (1979). Dimensions of information underlying children's judgments of their competence. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.
- Moysés, M.A.A. & Lima, Z.G. de (1982) Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? Revista ANDE, (5).
- Morgan, M. (1984). Reward-induced decrements and increments in intrinsic motivation. Review of Educational Research, 54, 5-30.
- Mueller C. M. & Dweck, C. S. (1996). Theories of intelligence: Evaluations of ability and effort in achievement. Poster presented at the 36th International Congress of Psychology, August, 17-21.
- Nascimento, R. B. (1999). Aprovação automática: proposta pedagógica ou casuismo político?. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 1(1) , 81-85.
- Neri, A.L. & Pelloni, A.C. (1996). Estudos exploratórios das concepções de controle sobre o desempenho acadêmico em crianças bem e mal sucedidas na escola. Relatório técnico não publicado.
- Nespor, J. (1987). The role of Beliefs in the Practice of teaching. Journal of Curriculum Studies, 19(4), 317-328, apud Borsato, E. (1999). Crenças Educacionais de Licenciando: um Estudo Exploratório. Tese de livre docência, Universidade Estadual de Londrina, P.N.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2001). As orientações motivacionais e o conhecimento de alunos sobre a progressão continuada. Pôster apresentado no XXXI Reunião Anual de Psicologia - SBP, resumo ESC 45, p. 198, Rio de Janeiro, Brasil.
- 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.

- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but its better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. Journal of Research in Personality, 10, 306-315.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult task requires more ability. Child Development, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. Journal of Educational Psychology, 71, 94-99.
- Nicholls, J. G. & Miller, A T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. Child Development, 54, 951-959.
- Nicholls, J. G. & Miller, A T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. Child Development, 55, 1900-1999.
- Oliveira, Z.M.R. (1998). Estudos em Avaliação Educacional, "Avaliação da Aprendizagem e Progressão Continuada: bases para construção de uma nova escola", Fundação Carlos Chagas, Jul/dez, 18, 7-11.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.
- Parsons, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley, C. (1993). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). Perspectives on achievement and achievement motivation (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Patto, M.H.S. (1993). A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia, São Paulo: T.A. Queiroz.
- Perry, W. G., Jr. (1968). Pattern of development in thought and values of students in liberal arts college: A validation of a scheme. Cambridge, MA: Harvard University, Bureau of Study Counsel. (ERIC Document Reproduction Service N° Ed 024315).
- Piccinini, C. (1987). Children's attributions for academic and social events. London, 1997. Thesis presented to the Faculty of Science of the University of London for degree of Ph. D.

- Piccinini, C.A. (1989). Atribuições de causalidade em crianças; alguns aspectos críticos. Psicologia: teoria e pesquisa, 5(1), 57-69.
- Piccinini, C. (1990). Problemas metodológicos nas investigações sobre atribuições de causalidade para sucesso e fracasso em crianças. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 42(1) 23-29.
- Pintrich, P. R. (1991). Advances in Motivation and Achievement. Greenwich, CT: JAI Press, 7, 371-402.
- 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, apud Bzuneck, J. A. (2001). A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs). Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea, Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). Motivation in education: theory research, and applications. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, Inc.
- Kasanen, K., Rätty, H., Snellman, L., Kiviniemi, M. & Eskelinen, A. (1999). Children's notions of ability. Poster presented at the Sixth European Congress of Psychology, July 4th-9th, Rome, Italy.
- 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, apud 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
- Roedel, T. D. & Schraw, G. (1995). Beliefs about intelligence and academic goals. Contemporary Educational Psychology, 20, 464-468.
- Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey. Bass.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. New York, Holt, Rinehart e Winston.

- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: developmental trend or social construction? Review of Educational Research, 54(1), 31-63.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. Psychological Monographs, 1(609).
- 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, v.2, p. 16-31, apud 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.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.
- 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, v. 7, p. 115-149, apud 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
- Ryan, W. (1976). Blaming the victim. New York: Vitage Books.
- Sadalla, A.M.F. de A. (1998). Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações. Campinas - SP, Ed. Alínea, 136p.
- 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.

- Schieffelbein, E. & Wolff, L. (1992). Repetition and inadequate achievement in Latin America's primary schools: A review of magnitudes, causes, relationships and strategies. Human Resources Division of Latin America and Caribbean technical Department of the world Bank, 31.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. Cognitive Science, 7, 329-363.
- Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. Educational Psychology, 19, 48-58.
- Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. Psychology in the schools, 22, 208-223.
- Schwartz, B. (1990). The creation and destruction of value. American Psychologist. 45, 7-15.
- Shommer, M. A. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal of Educational Psychology, 82(3), 498-504.
- Soares, M. (1986). Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática.
- Sohn, D. (1977). Affect-generating powers of effort and ability self attributions of academic success and failure. Journal of Educational Psychology, 69, 500-505.
- Sousa, S. M. Z. L. (2001). A avaliação na organização do ensino em ciclos. Revista de Educação APEOESP, Abril/2001, 13, 30-36.
- Souza, M.P.R. de & Machado, A M.M. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A M.M. & Souza, M.P.R. (1997) Psicologia escolar: novos rumos. Casa do Psicólogo, Psicologia da Educação, São Paulo.
- Stipek, D. & Gralinski, J. (1991). Gender differences in children's achievement-related behavior and emotional responses to success and failure in mathematics. Journal of Educational Psychology, 83(3).
- Stipek D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. Journal of Educational Psychology, 88(3), 397-407.
- Stipek, D.C. & Daniels, D.H (1988). Declining perceptions of competence: a consequence of changes in the child or in the educational environment? Journal of Educational Psychology, 80(3), 352-356.

- Stipek, D. J. (1988). Motivation to learn – From theory to practice. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Stipek, D.J. (1996). Motivation and Instruction. In: Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (eds.) Handbook of Educational Psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan, p. 85-113.
- Stipek, D. J. & Tannatt, L. M. (1984). Children's judgments of their own and their peers' academic competence. Journal of Educational Psychology, 76, 75-84.
- Sutherland, S. (1993). Impoverished minds. Nature, 364-767.
- Swann, W. B. Jr. & Snyder, M. (1980). On translating beliefs into action: Theories of ability and their application in an instructional setting. Journal of Personality and Social Psychology, 38(6), 879-888.
- Taliuli, N. (1982). Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio-econômico baixo e desempenho diferente. Dissertação de mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.
- 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, Porto Alegre, Artes Médicas, vol. 2.
- Tesiny, E. P., Lefkowitz, M. M. & Gordon, N. H. (1980). Childhood depression, locus of control and school achievement. Journal of Educational Psychology, 72, 506-510
- 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.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. American Psychologist, 46(9), 921-930.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness: a theory of perceived responsibility and social motivation. American Psychologist, 48 (9): 957-965.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. Review of Educational Research, 4, 557-73.

- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attritional analysis of achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 15, 01-20.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosebaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. Morrilton, N. J.: General Learning Press.
- Weiner, B. & Brown, J. (1984). All's well that ends. Journal of Educational Psychology, 76(1), 169-171.
- Weinert, F.E. & Schneider, W. (1993). The munich longitudinal study on the genesis of individual competences (LOGIC). Report 9, Max Planck - Institute für Psychologische Forschung.
- Wigfield, A. (1988). Children's attributions for success and failure: effects of age, and attentional focus. Journal of Educational Psychology, 80(1), 76-81.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. Journal of Educational Psychology, 89 (3).
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, 297-333.
- Woolfolk, A.E. (2000). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zenorine, R. da P. C. (2002). Avaliação das metas de realização e das estratégias de aprendizagem em universitários. Tese de Livre Docência. Programa de Estudos de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco, SP.