



1290002814



FE

TCC/UNICAMP H759i

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Giselle Rodrigues Vieira Ramos Honório

Uma investigação sobre as orientações
motivacionais de alunos de 2ª e 4ª série do
Ensino Fundamental

Campinas
2005

1290002814

UNICAMP

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Giselle Rodrigues Vieira Ramos Honório

Uma investigação sobre as orientações
motivacionais de alunos de 2^a e 4^a série do
Ensino Fundamental

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP para, obtenção do
título de Bacharel em Pedagogia, sob
orientação da Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch

Campinas
2005

UNIDADE F.E.
Nº CHAM. 700/Unicamp
H759i
V.
TO: 28/14
PROJ. 123/2006
C: X
PREÇO:
DATA: 24.03.06
Nº CPD: 351034697

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

H759i Honorio, Giselle Rodrigues Vieira Ramos.
Uma investigação sobre as orientações motivacionais dos alunos de 2ª e 4ª série do ensino fundamental / Giselle Rodrigues Vieira Ramos Honorio. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientador : Evely Boruchovitch.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Motivação (Psicologia). 2. Ensino fundamental. 3. Orientação educacional. 4. Ensino das séries iniciais. I. Boruchovitch, Evely.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

05-0202
GCS/BFE

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais, Geralda e Paulo, que estimularam o meu desejo em aprender, com constante apoio, indispensável presença e amor.

Agradecimentos

Agradeço a **Deus** pela oportunidade de estar viva neste e em todos os segundos da minha vida que já se passaram. Além dos próximos que virão.

Aos meus pais, **Geralda e Paulo**, que também me deram o dom da vida, o amor, a alegria, o apoio, o carinho e o exemplo de sempre continuar.

A minha orientadora **Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch** que em todos os momentos me auxiliou com grande competência, dedicação e carinho. Me ensinando a abrir os caminhos de novos saberes.

Aos **amigos, familiares e ao Joelson** agradeço pelas conversas, risadas, orações e abraços. Vocês realmente fazem parte da minha vida.

À todos muito obrigada pelos momentos compartilhados.

Não temos como nos furtar de viver as contradições de nosso tempo. É importante reconhecer os limites que elas nos impõem mas também garimpar, entre elas, os espaços possíveis da resistência e inovação.

Maria Izabel da Cunha

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as orientações motivacionais de alunos do Ensino Fundamental e verificar a existência de relações entre as orientações motivacionais e a repetência, a idade, a série e o gênero dos alunos. A pesquisa foi realizada em 02 escolas públicas da rede estadual e em 01 escola da rede municipal de ensino de Campinas. A amostra contou com 100 estudantes de 2ª e 4ª séries, de ambos os sexos. Os dados foram coletados por meio da "Escala de avaliação das orientações motivacionais de crianças" elaborada por Neves e Boruchovitch (2004). Os participantes responderam individualmente a escala, numa aplicação coletiva. A pesquisa de campo incluiu a descrição e análise dos dados obtidos à luz das teorias sócio-cognitivas de motivação. Os resultados indicaram diferenças significativas nas orientações motivacionais com relação aos aspectos de gênero, idade e série dos alunos. Os resultados também revelaram um aumento nas orientações motivacionais intrínsecas com o avanço da idade e da escolaridade. Surgiram diferenças significativas nas orientações motivacionais em relação ao gênero, sendo que os participantes do sexo feminino apresentaram maior orientação motivacional intrínseca. No entanto, não houve relações significativas entre a repetência e as orientações motivacionais dos alunos. Conclui-se que é relevante dar continuidade e aprofundamento às pesquisas sobre a motivação de aprender dos alunos para propiciar, além de outros pontos positivos, uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Palavra chave: Motivação para aprender; Ensino Fundamental; Orientação Motivacional.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados demográficos da amostra	43
Tabela 2 - Relação entre orientações motivacionais e série	44
Tabela 3 - Relação entre orientações motivacionais e gênero	44
Tabela 4 - Relação entre orientações motivacionais e repetência	45
Tabela 5 - Média e somatória das respostas	46

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I	
Contextualização do Problema e Fundamentação Teórica	05
1.1 Teorias da motivação	05
1.2 Teorias sócio-cognitivas da motivação	08
1.2.1 Teoria de metas de realização	09
1.2.2 As orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas	11
1.3 Motivação para aprender no Ensino Fundamental: uma breve descrição da literatura	14
Capítulo II	
Melhorando a motivação dos alunos: aspectos práticos que fazem a diferença	20
2.1 Estratégias eficazes para motivar os alunos	20
2.1.1 Como tornar significativas as atividades	22
2.1.2 Estrutura das atividades	25
2.1.3 Esforço	27
2.1.4 Embelezamentos	30
2.1.5 Como reagir às atividades executadas: O Feedback	31
2.1.6 Uso dos elogios para motivar os alunos	32
Capítulo III	
Metodologia	36
3.1 Objetivos	36
3.2 Participantes	36
3.3 Procedimento para contato com a escola	37
3.4 Procedimento de coleta de dados	38
3.5 Instrumento	40
3.6 Material	41
3.7 Procedimento de análise de dados	41
Capítulo IV	
Resultados, Descrição, Discussão e Considerações finais	42
4.1 Caracterização dos participantes	42
4.2 Descrição dos resultados	43
4.3 Discussão	47
4.4 Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas	52
Anexos	
Anexo 1: Termo de consentimento	
Anexo 2: Escala de avaliação das orientações motivacionais de crianças	
Anexo 3: Tipos de orientações motivacionais avaliadas pelas questões da escala	

Introdução

Ao longo da graduação de Pedagogia, o conjunto das disciplinas possibilitou o conhecimento e aprofundamento de diversas questões do contexto educacional, porém o contato com a prática pedagógica dos estágios foi extremamente importante para gerar e fomentar o interesse sobre o tema da motivação para aprender.

Em decorrência destas inúmeras experiências dos estágios ficou ressaltada em minha mente a inquietação sobre as características e problemáticas do cotidiano escolar. Um dos fatores que se tornou ponto central para a minha reflexão e aprofundamento diz respeito às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Segundo Boruchovitch (2001), no Brasil, as dificuldades de aprendizagem são o ponto central no complexo fenômeno do fracasso escolar, sendo este caracterizado por altos índices de repetição e de evasão escolar. Estes altos índices ainda podem ser encontrados nos dados do censo de 2004.

A partir desta pequena exposição fica claro que este estudo trata de questões atuais, pois, apesar de ser um tema tratado por diversos pesquisadores ainda persistem em nosso país graves problemas de aprendizagem. Em consonância com este panorama é importante ressaltar que:

“No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, há controvérsias, não só em termos da definição, mas também no que concerne à etiologia. Não há dúvida, entretanto, de que as dificuldades de aprendizagem só podem ser entendidas na complexa interação entre os fatores intra e extra-escolares, requerendo intervenções tanto do aluno, das práticas pedagógicas, e de formação de professores, quanto ao âmbito de mudanças mais amplas de natureza política, econômica e social” (BORUCHOVITCH, 2001, p.42).

Ainda, segundo Boruchovitch (2001), muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são agravadas por problemas motivacionais e freqüentemente, problemas motivacionais se traduzem direta ou indiretamente em dificuldades de aprendizagem, sendo a discriminação correta dos problemas, uma tarefa árdua, mesmo para especialistas.

Considerando que esta questão é abrangente e complexa, torna-se preeminente ter uma visão ampla desse fenômeno, compreendendo que problemas emocionais, políticos, econômicos ou familiares repercutem no cotidiano da escola e influenciam a motivação e o desempenho dos estudantes. Portanto, não podemos falar das orientações motivacionais dos alunos, sem nos preocupar com o contexto escolar e com os outros contextos sociais em que esse aluno vive.

Cada vez mais fica evidente que, para uma mudança desse panorama de repetição, evasão e desmotivação escolar, há de ocorrer ações políticas macros, porém não se pode esquecer da responsabilidade das ações locais da escola e de seus sujeitos no cotidiano da sala de aula.

Estas transformações macro (políticas educacionais) e micro (no âmbito da sala de aula) irão interferir em vários aspectos como: a gestão educacional; o projeto político-pedagógico; a formação inicial e continuada de professores; a participação da comunidade; a revisão do currículo da escola; a metodologia da sala de aula; a distribuição dos fundos de dinheiro; a estrutura física das escolas, entre outros. Estes aspectos movimentam os interesses econômicos, políticos e sociais para gerar a contenção e alienação da população, ou para fomentar a autonomia e cidadania dos alunos. Nesta rede de valores a tensão é muito grande, além de ser evidente que quaisquer ações transformadoras

nem sempre serão pacíficas, pois, além do conflito cognitivo, não se pode ignorar que estas mudanças irão atingir interesses, explícitos e implícitos, de várias instituições da sociedade como, por exemplo, o governo, a mídia e as empresas.

Compartilhando dos resultados de várias pesquisas que apontam, não somente para afirmativa de que os problemas motivacionais comprometem seriamente a aprendizagem dos alunos. Mas também, que as orientações motivacionais são determinantes do seu êxito, da qualidade de aprendizagem e do desempenho escolar de alunos, pretende-se, com este Trabalho de Conclusão de Curso, apresentar e discutir os dados obtidos neste estudo qualitativo e quantitativo. Mais precisamente, objetivou-se conhecer e analisar as orientações motivacionais, dos alunos durante a 2ª e a 4ª série do Ensino Fundamental, em relação à idade, ao gênero e série. Espera-se contribuir de forma preventiva para que o sistema escolar e seus participantes possam caminhar em direção ao desenvolvimento da motivação adequada para a aprendizagem dos estudantes e para a reflexão sobre as formas de como orientar professores a despertar em seus alunos comportamentos e emoções favoráveis à motivação para aprendizagem.

Para contextualizar essa temática, o primeiro capítulo deste trabalho busca fazer um breve resgate histórico, desde os primórdios do conceito de motivação e sua evolução em várias teorias; focalizando nas teorias cognitivas de meta realização e nas orientações motivacionais. Além disso, abordar á uma breve revisão da literatura relativa as pesquisas sobre a motivação para aprender de crianças no Ensino Fundamental, em nível nacional e internacional.

No segundo capítulo, aborda-se o modo como essas teorias podem ser utilizadas, pelo professor, em sala de aula, para maximizar a motivação do aluno. No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia do presente estudo, a amostra estudada, os procedimentos de contato com a escola, de coleta e de análise de dados. No quarto capítulo, são expostos e discutidos os resultados obtidos, bem como as considerações finais são tecidas.

CAPÍTULO I

Contextualização do Problema e Fundamentação Teórica

1.1 Teorias da Motivação

Segundo Bzuneck (2001), pode-se ter uma primeira idéia sobre motivação ao observar a própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum* do latim tardio. Dessa forma, genericamente, a motivação é aquilo que move uma pessoa, faz uma pessoa colocar-se em ação ou modificar seu curso.

Durante a construção deste conceito sempre houve uma preocupação com a busca das razões verdadeiras do comportamento e a procura da resposta de por que o ser humano age de uma maneira ou de outra. Nessa perspectiva, surgiram diferentes teorias herdadas da Filosofia ou da Biologia, que tentaram explicar o dinamismo motivacional do comportamento humano. Porém essa questão é tão nova que não existe uma única estrutura teórica para a motivação.

Acreditando que os choques de idéias sejam produtivos, pois não temos uma teoria única que consiga dar conta de toda a complexidade que envolve o comportamento motivacional humano, as teorias motivacionais mais conhecidas serão apresentadas em seguida, juntamente com uma síntese de seus principais pressupostos, visto não ser o objetivo deste trabalho de conclusão de curso deter-se exaustivamente na exposição de tais teorias.

De acordo com a teoria cognitiva, a noção de vontade desempenha um papel relevante, pois, tal noção assume uma importante posição entre outras faculdades mentais até então denominadas: pensamento e sentimento. Nessa

concepção a pessoa poderá ser responsável por suas ações, porém, outros psicólogos não aceitaram a afirmação de que o conceito de vontade livre ou não, fosse suficiente para explicar por que uma pessoa tem desejos e necessidades. Para esses estudiosos, um indivíduo pode não ter a consciência dos motivos que influenciam no seu comportamento. Apesar de não conseguir explicar toda a complexidade dos processos de motivação humana, alguns psicólogos continuam utilizando critérios essencialmente cognitivos para pesquisar sobre a motivação.

A teoria hedonista defende a idéia de que o homem procura satisfazer o prazer e evitar a dor e sofrimento. Entretanto, um dos obstáculos dos adeptos a esta teoria é explicar sobre os homens que parecem buscar o fracasso ou o suicídio. Esta teoria pode ser atribuída, quanto à sua origem, aos filósofos antigos, porém teve seu tempo de evidencia, nos séculos XVII e XIX.

Já a teoria do instinto teve sua inspiração nos trabalhos de Darwin e defendia a idéia de que alguns comportamentos mais simples, como reflexos, são herdados, mas outras ações mais complexas podem ser denominadas como instintos, tendo dessa forma o principal objetivo de preservação da espécie. Essa teoria forneceu os fundamentos para a Psicanálise, que tem os psicólogos William James, Sigmund Freud e William McDougal como seus principais representantes.

Por sua vez, na teoria do impulso a idéia dominante dos instintos é substituída pela idéia de força propulsora. Os nomes que se destacam como representantes dessa teoria são Woodworth, Cannon e Hull. Para estes teóricos, pelo fato de o indivíduo recuperar o seu equilíbrio homeostático, perdido por estado de carência física ou psicológica, ele já estaria

recompensado. De acordo com esta teoria, o ser humano possuiria sempre um estado de carência e seu comportamento se daria na direção de obter aquilo que lhe falta para recuperar seu equilíbrio.

Segundo a teoria das necessidades ou motivos, todo o comportamento das pessoas gira em torno da busca de satisfazer necessidades, propósitos ou objetivos. Muitos foram os pesquisadores adeptos a essa teoria, como por exemplo: Henry Murray, Allport e Maslow.

De modo geral, apesar das diferentes teorias da motivação, ao examinar a história das teorias, é evidente a crescente atenção para o papel que as variáveis cognitivas desempenham na motivação. Com exceção da teoria do impulso, que é essencialmente mecanicista, as demais teorias concedem diferentes graus de importância para as variáveis cognitivas.

Segundo Kinpara (2000), temos que considerar que a psicologia científica surgiu nas últimas décadas do século XIX. Portanto, comparada com outras ciências, ela é recente. Já a psicologia da motivação é mais recente, pois os primeiros psicólogos experimentalistas como, por exemplo, Fechner, Wunt e Ebbinghaus, não se interessavam pela motivação, pois, trabalhando com condições constantes, estudavam os fenômenos da sensação e da percepção. Assim, segundo este pesquisador, foi o conceito biológico de instinto que influenciou Willian James nas suas explicações comportamentais. Dessa forma, contribuindo para a recente psicologia científica nas áreas nela desenvolvidas: a etologia, a aprendizagem e a personalidade.

Continuando a exposição sintética de alguns pensadores da motivação humana é imprescindível mencionar os psicólogos que se dedicaram a estudar a motivação na área da personalidade como, por exemplo, Ach, Stern, Allport,

Maslow, Freud, Lewin, Murray, McClelland, Atkinson, Carl Rogers e Joseph Nuttin. De modo geral, esses são os grandes nomes da psicologia da motivação, tornando-se evidente que muitos desses psicólogos sofreram e exerceram influência uns sobre os outros.

Convém salientar que até o momento foi traçado, em poucas palavras, um panorama sobre o estudo da motivação, entretanto, o foco deste estudo são as orientações motivacionais no campo da aprendizagem, por isso, as teorias a serem discutidas com maior profundidade serão as teorias sócio-cognitivas da motivação.

1.2 Teorias Sócio-Cognitivas da Motivação

A escolha pelas teorias sócio-cognitivas da motivação se deu, pelo fato dessas teorias compreenderem a motivação para aprender não como um traço imutável de personalidade, reconhecendo que o sucesso e o fracasso escolar são fenômenos complexos. A inteligência e a capacidade intelectual não se constituem fatores suficientes para explicar o sucesso ou o fracasso dos alunos nas atividades acadêmicas.

Segundo Martini (1999), os processos de mediação cognitiva, caracterizados por crenças pessoais como auto-avaliação, as habilidades, as competências, as atribuições de causalidade, as expectativas de sucesso e fracassos, os sentimentos positivos e negativos que os alunos vivenciam no processo de ensino e aprendizagem, influenciam de forma expressiva sua motivação para aprender.

As teorias sócio-cognitivas também enfatizam que a motivação é influenciada pelas crenças individuais dos alunos e valores conscientes, bem

como reconhecem a importância da ação do indivíduo e a forma como são estruturadas em sua mente as experiências de vida. Salientam que o conhecimento vai sendo construído individualmente e que os alunos transformam as informações que recebem, além de construírem seus conhecimentos com significados únicos e particulares.

“Em síntese, pode-se dizer que a motivação para aprendizagem vem sendo entendida pelos teóricos contemporâneos como um constructo multidimensional caracterizado por teorias pessoais acerca da própria inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, metas de realização e variáveis relativas ao self – o auto-conceito e a auto-eficácia do aluno. Destaca-se também, as variáveis relacionadas ao sistema 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 da sala de aula, ao caráter da avaliação, à cultura e às características da escola” (GRAHAM & WEINER, 1996 apud BORUCHOVITCH & NEVES, 2004, p.79).

1.2.1 Teoria de Metas de Realização

Segundo Bzuneck (1999), a teoria das metas de realização foi desenvolvida no final dos anos 70, representando uma continuidade na abordagem cognitivista, entretanto, reveste-se de aspectos inteiramente novos. O referencial se denomina sociocognitivista, por acolher tanto elementos típicos do cognitivismo como também por considerar certas influências de natureza socioambiental em seu desenvolvimento, o que traz valiosas conseqüências para a prática educacional.

Os pesquisadores desta área também se preocuparam em entender quais são as metas de realização que os alunos perseguem na vida escolar. Segundo Bzuneck (1999), as metas de realização podem ser conceituadas

qualitativamente e exprimem o propósito de uma pessoa se envolver em uma determinada atividade.

Teríamos de acordo com os estudos dos pesquisadores três grandes metas de realização: a meta aprender ou tarefa, a meta *performance*-aproximação e a meta *performance*-evitação (AMES, 1992; AMES E ARCHER, 1988; PINITRICH E SCHUNK, 1996; ELLIOT E CHURCH, 1997; ELLIOT, 1999; MCGREGOR E GABLE, 1999; URDAN, 1997; MIDGLEY, 1998; BOUFFARD, BOISVERT, VEZEAU E LAROCHE, 1995).

Com a meta aprender o aluno preocupa-se com o domínio dos conhecimentos além de ter convicções de que os resultados positivos de suas tarefas derivam principalmente do esforço, sendo este um fator interno e sob seu controle. Este aluno enfrenta desafios acadêmicos e utiliza as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem para melhor chegar nos resultados. De modo oposto, o aluno orientado à meta *performance* associa os resultados obtidos nas tarefas com a capacidade da pessoa. Neste caso, o aluno se preocupa em mostrar-se capaz. Se no percurso ocorrer algum fracasso, esse aluno atribui o mesmo à falta de capacidade e apresenta emoções negativas como vergonha ou raiva.

Cabe ressaltar que, na meta *performance*, há distinção de dois componentes: a meta *performance*-aproximação e meta *performance*-evitação. Bzuneck (1999), alerta que tem sido considerada, em algumas pesquisas, uma terceira meta de realização: a meta de alienação acadêmica ou evitação, na qual o aluno voltado a essa meta não tem qualquer preocupação em aumentar sua competência, mas sim 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.

Para Bzuneck (2001), diversas pesquisas com variados métodos têm descoberto que o melhor padrão auto-regulador na aprendizagem seria o de alunos que adotam as duas metas simultaneamente: a aprender e a performance-aproximação, com a exclusão da meta performance-evitação. É comum ocorrer uma coexistência daquelas duas metas, ou seja, os alunos se orientam simultaneamente em graus diversos.

“Em suma, de todas as pesquisas disponíveis até o presente, desde as primeiras áreas, algumas descobriram efeitos prejudiciais da meta performance, enquanto outras, efeitos nitidamente positivos, particularmente quando ela acompanhava a orientação à meta aprender. Essa mescla de resultados contraditórios indica ser necessária certa cautela com relação às conseqüências comportamentais ligadas à meta performance, ao menos como havia sido conceituada na fase inicial de desenvolvimento da teoria. Sua relação com motivação e aprendizagem é mais complexa do que fizeram supor as primeiras colocações originadas (...)” (BZUNECK, 1999, p.59).

1.2.2 As Orientações Motivacionais Intrínsecas e Extrínsecas

Estudos sobre a motivação com base nas teorias sócio-cognitivas de motivação 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 e geradora de satisfação. Por exemplo, um aluno com essa motivação, em sala de aula, caracteriza-se por curiosidade, interesse, atenção, concentração. Os erros e fracassos são considerados normais no processo de aprendizagem, há persistência e um alto grau de envolvimento nas atividades. Buscando as atividades com o fim em si mesmas gerando prazer.

Segundo Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2003), pode-se facilmente depreender dessa descrição, que a motivação intrínseca é o estado educacional mais desejável, tendo levado diversos autores a trabalhar na identificação dos fatores que a promovem e, por outro lado, que a possam comprometer. Esses autores também nos alertam que para conseguir esse tipo de motivação, o ambiente educacional deve propiciar que os alunos experimentem liberdade para iniciar e regular o comportamento. É recomendável que os professores e o ambiente escolar estimulem os alunos a se sentirem competentes e emocionalmente ligado às pessoas.

“Embora a motivação intrínseca seja um tipo importante de motivação, a maioria das pessoas não é intrinsecamente motivada nas atividades que realizam. Desde muito cedo a motivação intrínseca é reduzida por demandas sociais. Os indivíduos têm que assumir responsabilidade e papéis mesmo não sendo interessantes para eles” (NEVES, 2002, p.29).

Já a Motivação Extrínseca ocorre quando o objetivo em realizar uma tarefa é de obter recompensas externas, estas podendo ser materiais ou sociais como, por exemplo, ganhar dinheiro, tirar nota alta, visando reconhecimento e demonstração de competências em relação a outras pessoas. Este tipo de motivação pode ser caracterizado pela baixa persistência e baixo envolvimento da atividade por parte do indivíduo, nas atividades.

Existe um consenso entre os pesquisadores da área sobre ser mais apropriado o aluno ser intrinsecamente motivado do que extrinsecamente. Vários estudos demonstram que alunos com alto nível de motivação intrínseca têm um desempenho mais eficaz do que alunos com baixo nível de motivação. (AMABILE, HILL, HENNESSEY & TIGHE, 1994; CSIKSZENTMIHALYI & NAKAMURA, 1989; FORTIER, VALLERANDA & GUAY, 1995;

HARACKIEWICKS & ELLIOT, 1983; MANDELINK & HARACKIEWICKS, 1984; SANSONE, 1986; DALENBERG, BIERMAN & FURMAN, 1984; HARTER, 1981). Sem dúvida, a motivação é um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem do aluno. Se o aluno estiver devidamente motivado a aprender, poderá realizar muito mais do que poderia esperar com base em sua capacidade. Por outro lado, sem motivação o seu rendimento poderá ser abaixo do seu potencial.

Segundo Guimarães (2001), há diversas estratégias que se apresentam como promotoras da motivação. Entre essas estratégias destacam-se: a postura do professor ao chamar a atenção do aluno para o conteúdo; a criação de situações que demonstrem a relevância do estudo para a vida do indivíduo; a apresentação de níveis adequados de desafios e o despertar da curiosidade dos alunos nas atividades. Finalmente, os professores devem enfatizar, no contexto escolar, o esforço empreendido pelo aluno, o capricho, a persistência nos trabalhos ou o êxito obtido em tarefas difíceis. Dentro deste contexto é importante ressaltar que:

“(...) as pesquisas que investigam as orientações motivacionais têm se concentrado preferencialmente nos fatores relacionados à motivação intrínseca e, por isso, a definição de motivação extrínseca apresenta-se menos elaborada, geralmente sendo investigada como ponto de contraste nas avaliações de motivação intrínseca” (GUIMARÃES, 2003, p. 50).

Ainda de acordo com Guimarães (2003), a análise dos fatores ligados às diferentes orientações motivacionais, propostos por estudos de diversos autores da área, causou uma revisão acerca da usual dicotomia utilizada nas definições e pesquisas sobre a motivação intrínseca e extrínseca, sendo assinalado que essa divisão é mais complexa do que tem sido demonstrada.

“Os argumentos para essa abordagem concentram-se em torno do conceito de internalização, que se refere a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações externas em processos de regulação internos, tornando-os pessoalmente endossados. É um processo motivacional que permite tornar a realização de atividades desinteressantes, mais úteis para o indivíduo, sob seu próprio controle, resultando em maior integração social e intrapsíquica” (GUIMARÃES, 2003, p. 51).

Outros estudos têm demonstrado que há diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas. Entretanto, diversos autores têm reconhecido o caráter adaptativo de ambas, reconhecendo que elas se relacionam e se complementam.

A partir da síntese desse panorama, conclui-se que as diferenças entre motivação intrínseca e extrínseca não são tão claras assim, sendo necessárias ainda muitas investigações para o apoio e refinamento teórico desses conceitos.

1.3 Motivação para Aprender no Ensino Fundamental: Uma Breve Descrição da Literatura

Este tópico tem o objetivo de fazer uma breve descrição sobre os estudos, nacionais e internacionais, relativos às orientações motivacionais de crianças que possam estar cursando o ensino fundamental.

Em linhas gerais, observa-se que vários pesquisadores, com base em seus estudos, afirmam que crianças com altos níveis de motivação intrínseca têm um desempenho mais eficaz na escola, comparado ao desempenho dos alunos com baixos níveis de motivação intrínseca. (ADELMAN, MAC DONALD, NELSON, SMITH & TAYLOR, 1990; ALDEMAN & TAYLOR, 1990; GOTTFRIED, 1990; ALDEMAN, LAUBER, NELSON & SMITH, 1989). Para

confrontar e refletir sobre essa afirmação torna-se necessário à exposição sintética de estudos referentes a este tema.

Primeiramente, o estudo de Harter (1981), relata a construção de um instrumento para avaliar a motivação intrínseca e extrínseca em crianças. A amostra do estudo contou com 3000 alunos do ensino fundamental para participar das várias fases da construção do instrumento. O objetivo era verificar se a motivação da criança, em sala de aula, é determinada pelos interesses intrínsecos como a curiosidade e o desafio, ou interesses extrínsecos como as notas e a aprovação dos professores. Os dados revelaram que as crianças podem ser intrínsecas em um determinado agrupamento e extrínsecas no outro. 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.

Já o estudo realizado por Gottfried (1985), contou com 666 crianças americanas que freqüentavam a 4ª e 8ª série do ensino fundamental. Objetivou-se analisar as relações entre motivação intrínseca, desempenho, ansiedade e a percepção dos professores sobre a motivação intrínseca de seus alunos. Verificou-se que as crianças com altas taxas de motivação intrínseca apresentavam desempenho escolar alto. Estas crianças foram classificadas por seus professores como tendo uma alta motivação intrínseca, apresentaram uma percepção de competência mais favorável, baixa ansiedade acadêmica e baixa motivação extrínseca.

Gottfried (1990), desenvolveu um estudo longitudinal com a intenção de investigar a motivação intrínseca de crianças de sete, oito e nove anos, em diferentes conteúdos escolares. Foram realizadas comparações entre as

orientações motivacionais dos alunos e a classificação feita sobre os mesmos pelos professores, relacionando também a estabilidade, inteligência, ansiedade, desempenho e percepção de competência do aluno. Com os dados, observou-se que há mudanças no nível de motivação dos alunos, na passagem de uma série para outra e que a motivação intrínseca é específica para cada área do conhecimento, confirmando os resultados obtidos na pesquisa anterior.

Wigfield e Guthrie (1997), desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de verificar a motivação em leitura de 105 crianças, de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental. Os resultados revelaram que a motivação intrínseca muito mais que a motivação extrínseca, contribui na quantidade e amplitude de leitura destes alunos. Estes achados revelaram um declínio na motivação do aluno com o avanço na escolaridade, sendo consistentes com os estudos de Harter (1981).

O estudo de Martini (1999) investigou as atribuições de causalidade de alunos de diferentes níveis de desempenho acadêmico para situações de fracasso e sucesso, em algumas disciplinas básicas, tais como: Português e Matemática. O estudo contou com 120 alunos de 3ª e 5ª séries do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Através da aplicação do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), foram obtidos os dados sobre as atribuições de causalidade, as orientações motivacionais e as crenças gerais dos alunos. Verificou-se que embora se reconheça o caráter adaptativo das orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, constatou-se que os alunos de 3ª série são mais intrinsecamente motivados do que os alunos de 5ª série. Portanto, encontra-se uma tendência à redução da

motivação intrínseca e ao aumento da motivação extrínseca com o avanço da escolaridade. Tomando com base este resultado pode-se relacionar outros questionamentos, como:

“Há por parte dos professores uma valorização maior das recompensas extrínsecas nas séries mais avançadas? O que faz o aluno perder o seu desejo de aprender? As atividades escolares mostram-se envolventes, atrativas e apropriadas aos interesses de cada faixa etária? Os conhecimentos apreendidos na escola são compatíveis ao contexto da vida dos alunos ou se mostram tão distantes, que os alunos não conseguem relacioná-los, dá-los sentidos e conseqüentemente, perdem a vontade de aprender”. (BORUCHOVITCH & MARTINI, 2004, p.56).

Boruchovitch e Martini (2004) afirmam que é necessário que tais questões sejam respondidas, para que dessa forma, os fatores que influenciam essa redução da motivação intrínseca, ao longo dos anos escolares, fossem compreendidos e melhor trabalhados em sala de aula por alunos e professores.

Pode-se verificar que os estudos de Harter (1981), de Wigfield e Guthrie (1997) e de Martini (1999) revelam que com o passar dos anos escolares, há uma diminuição na motivação intrínseca dos alunos, entretanto, as pesquisas de Gottfried (1985,1990) demonstram uma estabilidade na motivação intrínseca dos alunos, ao longo dos anos. Os resultados dos estudos também apontam para a necessidade da realização de outras pesquisas científicas que possam contribuir:

“Para que professores e educadores possam trabalhar com conhecimentos produzidos em pesquisas científicas, possibilitando à comunidade escolar, como um todo, que ultrapasse o nível do senso comum, à medida que os conhecimentos teórico-práticos vão favorecendo a compreensão do fenômeno educacional a partir de dimensões diversas e bem fundamentadas” (SADALLA, 2004, p.09).

Neves (2002) realizou um estudo que objetivou-se investigar as orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Campinas–SP, com 160 sujeitos, de 2^a, 4^a, 6^a e 8^a séries, de ambos os sexos. Para coleta 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. Como resultado obteve-se que a orientação motivacional intrínseca esteve, significativamente, mais presente na amostra que a extrínseca, sobretudo entre os alunos das séries e idades mais avançadas, ou seja, as respostas encontradas eram mais intrínsecas à medida que os alunos avançavam na escolaridade e na idade. Segundo Neves (2002), os resultados apontam à necessidade dos professores 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.

Esses resultados confirmam os dados encontrados por Arcas (2003) com crianças brasileiras do ensino fundamental, e também os achados de Zenorine (2002) com alunos universitários brasileiros. Entretanto, os dados dos estudos de Neves (2002), Arcas (2003) e Zenorine (2002) diferem dos resultados das pesquisas com alunos estrangeiros, pois estes apontam para uma diminuição da motivação intrínseca à medida que os alunos avançam na escolaridade (HARTER, 1981; GRAHAM & WEINER, 1996; RYAN & DECI, 2000a; WIGFIELD & GUTHRIE, 1997).

Como já apresentado os dados encontrados por Neves (2002) confirmam os resultados de Arcas (2003) e Zenorine (2002), mas se contrapõem ao de Martini (1999) que, embora tenha encontrado o predomínio das orientações intrínsecas entre os estudantes, estas tendem ao declínio com o avançar da escolaridade.

Vale ressaltar que outros estudos longitudinais que foram realizados para investigar as orientações motivacionais dos estudantes, ao longo dos anos escolares, salientam que o grau de estabilidade tende a variar em função das diferentes disciplinas oferecidas aos alunos. (GOTTFRIED, 1990; GOTTFRIED, FLEMING & GOTTFRIED, 2001). Segundo Boruchovitch (2004), a partir desse panorama, faz-se necessário que mais estudos longitudinais sejam conduzidos em outros países, especialmente no Brasil, para que se possa melhor compreender as características da motivação para aprender dos alunos.

CAPÍTULO II

Melhorando a Motivação dos Alunos:

Aspectos Práticos que Fazem a Diferença

2.1 Estratégias Eficazes para Motivar os Alunos

Este tópico foi inserido neste trabalho, pois, muitos de nós, professores, já nos perguntamos sobre o que fazer quando tentamos de tudo o que sabemos para motivar os alunos e nada adianta. Desse questionamento podemos pensar que: Será que realmente nós sabemos tudo sobre motivar os alunos?

É evidente que há casos mais complexos em que o professor precisa de auxílio de outros profissionais como fonodólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros. Porém, a motivação deve ser sempre contextualizada dentro da sala de aula, pela realidade escolar, envolvendo os funcionários, pais, professores, bem como os ambientes físicos.

Abordando mais especificadamente a Teoria de Metas de Realização, o professor deve valorizar a meta aprender: na qual o aluno estará preocupado em aumentar conhecimento; acreditando que o importante é o esforço. A inteligência também é valorizada, mas nem tanto como o esforço. E o fracasso é encarado para ser superado e enfrentado.

Antes de explanar algumas estratégias que poderão ajudar os professores a motivar os alunos é conveniente fazer algumas considerações. A palavra motivação seria o motivo, aquilo que move, orienta e faz perseverar para um dado objetivo. No campo educacional seria motivar o aluno a investir energia psíquica, tempo, esforço e capacidade nas atividades escolares. Esse movimento também ocorre com o esporte, pois o motivo de vencer uma

competição tem que estar presente em todos os momentos, desde de o treinamento até a prova.

Como se pode observar no exemplo referente à prática esportiva, a motivação deve ser sobre o processo, e não apenas o resultado. Quando a motivação fica apenas sobre o produto, o aluno pode não ter um bom processo, mas apresentar um produto aparentemente positivo. Um exemplo dessa situação é fazer trabalhos utilizando as ferramentas de copiar e colar com a internet, obtendo um produto impecável, mas, que não advém de um processo de aprendizagem significativa.

Motivar, portanto, não é dar injeções, não se ensina, não se treina e não é uma habilidade. Bzuneck¹ (2005), considera que motivar é um processo, um socializar, uma intervenção e uma interação social. Para este pesquisador quem motiva pessoas são essencialmente as pessoas, por isso, alguns instrumentos como data show são importantes, porém, periféricos e não agentes motivadores. Esses instrumentos podem auxiliar e incrementar a apresentação do professor, porém a motivação é feita pelos professores e alunos.

Como comenta Bzuneck¹ (2005), o maior papel de motivar é prevenir problemas com a motivação e essa atitude pode ser concretizada mediante o uso de estratégias. Esse pesquisador salienta que há várias abordagens sobre a motivação, entretanto nenhuma teoria conseguiu reunir todos os aspectos importantes em uma única perspectiva. Portanto, devemos explorar os pontos positivos de cada teoria.

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

“Conforme exposto, a motivação é uma variável-chave para a aprendizagem. Sem dúvida, o professor pode contribuir sobremaneira para atenuar as dificuldades de aprendizagem e aumentar a motivação de seus alunos” (BORUCHOVITCH, 2001, p.53).

Como os estudos recentes alertam para o papel do professor na maximização da motivação dos alunos, ao controlar variáveis-chaves em sala de aula (TÁPIA & FITA, 1996; MARTINI & DEL PRETTE, 2002; MARTINI, 2003). A apresentação a seguir não tem o objetivo de se configurar em um manual de atividades, apenas retrata uma descrição sintética de possibilidades que podem ser utilizadas pelos professores nas práticas educacionais para a fomentação à Meta Aprender e a Motivação Intrínseca dos alunos.

2.1.1 Como Tornar Significativas as Atividades

Sabe-se que em qualquer sala de aula, os alunos apresentam grandes diferenças entre si em função de experiências, objetivos e conhecimentos. Para Bzuneck¹ (2005), surge aí uma questão: porque razão os alunos iriam dar valor às aprendizagens escolares, se os seus interesses e experiências estão em outra direção? A partir dessa questão fica evidente a constante necessidade pedagógica de se tornar significativo e valioso para os alunos um certo conteúdo, uma atividade, ou até mesmo uma disciplina. Esse objetivo será um desafio considerável para todo(a) professor(a) que pretenda ter alunos motivados para aprender. Para conseguir alcançar esse objetivo não basta que o professor tenha o conhecimento e utilize apenas uma ou outra forma de argumentação, mas se requer domínio e exploração de um leque de opções, com as quais se possa atingir toda uma classe.

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

Segundo Bzuneck¹ (2005), com base na literatura, uma das estratégias seria tornar as atividades significativas para os alunos. Uma das alternativas para executar essa tarefa pode ser a ação de mostrar o valor, a relevância da atividade para o aprendizado. Em alguns casos, os alunos já consideram a atividade como válida. Ao contrário, mais freqüentemente, a maioria dos alunos valoriza outros objetos e fatos como esporte, o celular, o status, entre outros. Por isso, o professor deve fazer o aluno ver o significado, a utilidade da atividade para seu aprendizado. De forma breve, a seguir será descrito quatro estratégias que são importantes para que os alunos aprendam a dar significado as atividades propostas.

A primeira estratégia é a concepção do professor como modelo para os alunos. A vasta literatura educacional reconhece a influência do professor na aprendizagem dos alunos, sendo que este se torna um modelo. É através de como o professor valoriza, como este faz, fala, insinua, reage e como organiza seu trabalho, as aulas e as provas que o aluno interpreta as ações do professor à luz da suas experiências e de seus conhecimentos prévios.

“Segundo Ames (1992) embora outras pessoas externas à escola ou à fatores de personalidade possam exercer alguma influência na formação das metas, o fator mais importante reside no próprio ambiente psicológico da sala de aula. Em outras palavras, os professores são considerados os mais poderosos agentes deste processo, por meio de determinadas práticas de ensino” (apud BZUNECK, 1999, p. 61).

De acordo com Bzuneck (1999), no contexto da sala de aula os alunos tenderão a apreciar e valorizar o que o professor irá transmitir de forma

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

explícita e implícita, ou seja, o aluno percebe e incorpora algumas atitudes do professor.

Como segunda estratégia é importante deixar o aluno, quando possível, escolher suas atividades. Entre dois ou três problemas, redações, maquetes, cartazes ou outras atividades o aluno pode ter a possibilidade de uma escolha pessoal. A vantagem é o aluno poder utilizar aquilo que tem mais significado para ele.

A terceira estratégia é fazer relação com o futuro. O futuro é um forte elemento motivacional quando há perspectiva de tempo futuro, ou seja, quando o aluno já é capaz de perceber que as ações do presente levam ao futuro. Muitos adolescentes já possuem esta habilidade, porém outros não a possuem. Este tópico pode ser utilizado em determinadas faixas etárias, pois, para o caso das crianças menores esta relação de tempo com o futuro ainda não esta consolidada.

A quarta estratégia é lidar com interesse e vida dos alunos. Essa atitude funciona pelo método de associação, por exemplo, como assinala Bzuneck¹ (2005), pode-se solicitar a leitura de livros e revistas sobre temas populares como esportes, músicas, veículos, computação, agricultura, fenômenos naturais entre outros. Pedindo trabalhos escritos sobre as leituras e incluindo as observações críticas dos alunos. Dessa forma, as atividades como redação, ou problemas matemáticos podem ter o tema voltado ao cotidiano do aluno e valorizando seus conhecimentos prévios. Segundo Bzuneck¹ (2005), de modo

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

geral, todo aluno pode passar a ver significado nas aprendizagens escolares se elas aparecem de alguma forma relacionadas com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses.

2.1.2 Estrutura das Atividades

Como aponta Bzuneck¹ (2005), a literatura psicológica tem salientado que, para incrementarem a motivação, as atividades escolares devem-se revestir de três principais características: duração de curto prazo, bem especificadas, e desafiadoras.

É importante que as atividades sejam de curto prazo, pois, o aluno tem que perceber que com o seu esforço terminará algo e assim poderá sentir a sensação da vitória em tempo mais curto. Essa sensação irá motivá-lo. Isso não significa que o professor não deve propor atividades longas, porém, ressaltando a percepção do professor, ao propor as atividades com graus de dificuldade e duração gradativos.

Outra característica é que as atividades devem ser bem especificadas. Com atividades bem claras, o aluno terá segurança sobre o que é solicitado na atividade, senão pode ocorrer de cada aluno interpretar de uma maneira diferente a atividade proposta e isso ser desmotivante. Para Bzuneck¹ (2005), com as atividades apresentadas de modo vago e genérico há menos chances de ativar o envolvimento dos alunos, além de que, podem ocorrer muitos mal-entendidos, tanto no cumprimento da atividade como na sua avaliação.

A respeito das atividades desafiadoras Bzuneck (2001), afirma que a dosagem do grau de exigência das atividades será uma necessidade

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

pedagógica constante, o que supõe grande sensibilidade do professor às formas do aluno reagir aos desafios. A partir dessa perspectiva o desafio para o professor é tornar todas as atividades desafiadoras. Portanto, o professor terá que agir com discernimento e equilíbrio para elaborar uma atividade difícil, mas acessível, que é totalmente diferente de fácil. Essa postura é importante, pois, com atividades extremamente difíceis o aluno irá tentar e irá perceber que não dará conta de concluir a tarefa. Nesse momento, poderemos estar estimulando ansiedade, a frustração e a irritação. A ansiedade, em excesso, por exemplo, pode comprometer a atividade mental dos alunos. Já a adoção de atividades sempre fáceis pode se tornar perigoso, pois pode gerar tédio. Essa atitude pode ser a expressão da mediocridade de pré-conceitos dos professores sobre as capacidades dos alunos. Além desse fator negativo com essa postura gera-se a mediocridade de ações.

O aluno tem que sentir que dá conta da tarefa, ou seja, que possui ferramentas, ou pressupostos, que o ajudarão a alcançar o objetivo da tarefa. Isso seria a sua crença de auto-eficácia. Com a graduação da dificuldade das tarefas é possível ocorrer um melhor rendimento da aprendizagem do aluno. Como estudantes e professores sabemos que não necessariamente damos conta do desafio na primeira tentativa, portanto, todos estamos sujeitos ao erro. Essa atitude implica na postura que o professor assume perante o seu próprio fracasso e o fracasso do aluno, podendo acarretar de forma positiva ou não na construção do significado de fracasso para os alunos.

“A tarefa precisa então ser um risco, um desafio, entretanto o medo do fracasso deve, sempre que possível, ser eliminado ou minimizado. A própria questão do significado do fracasso e do erro deve ser foco de reflexão por parte de educadores, já que aprender implica, muitas vezes, em errar” (BORUCHOVITCH, 2001, p.54).

Outra questão que se coloca sobre a dificuldade em lidar com as atividades desafiadoras é como trabalhar com esse conceito em uma classe heterogênea? Raramente uma classe é homogênea. Cada aluno se apresenta com nível de desafio. O professor deve utilizar de muito discernimento para não cair em pré-julgamentos. Para que isso se torne possível o professor tem que ouvir, sentir as expressões dos alunos para acompanhar o desenvolvimento da atividade e avaliar se o que não falta para o cumprimento da atividade seja algum conhecimento prévio ou a utilização de outra estratégia. Uma sugestão seria separar notas de desafios. Além de ser importante perguntar aos alunos o que interferiu nas suas escolhas, garantindo que ele mostre os seus conceitos e conhecimentos.

2.1.3 Esforço

De acordo com Bzuneck (2001), o esforço consiste numa determinada contribuição ativa do aluno, que revela seu real comprometimento com a aprendizagem. É investimento de suas capacidades, de sua energia e tempo em atividades que representam verdadeiro trabalho mental. Assim, pode-se identificar a presença do esforço tanto nos comportamentos de ler, pesquisar, participar de um debate, entre outros. Por essa razão, é necessário que os alunos sejam socializados a desenvolverem uma ligação muito clara entre esforço e bons resultados, ou seja, eles precisam acreditar que tais resultados, não ocorrerão sem seu comprometimento efetivo em termos de esforço sustentado.

Na comparação entre inteligência e esforço, nossa cultura parece valorizar mais as pessoas talentosas do que as esforçadas. Segundo Boruchovitch & Martini (1997) o aluno que acredita que fracassou porque não é

inteligente não vai querer se esforçar. Por essa razão, todo aluno precisa, além de se perceber como capaz, acreditar mais no esforço, pois, este depende inteiramente do próprio aluno. Tornando-se a principal ferramenta de progresso nas aprendizagens, mesmo às custas de eventuais fracassos. Como assinala Bzuneck (2001), as pesquisas têm comprovado que o esforço depende, entre outros fatores, de objetivos e metas que os alunos tenham em mente, da valorização das tarefas e conteúdos, das crenças de auto-eficácia e de outras expectativas, bem como, em virtude de recompensas externas recebidas.

Bzuneck (2001), considera também que o esforço é aplicado por um aluno em graus diversos de intensidade, com variações que vão desde o mínimo até um grau bem intenso de investimento de suas capacidades e de energia, além de seu grau de intensidade, o esforço pode também ser avaliado em termos de sua duração ou persistência.

Para que os objetivos da tarefa sejam alcançados, o esforço deve ser mantido ao longo de um certo tempo. As dificuldades exigem perseverança e esforços. Assim, a quantidade de tempo bem investido propicia um processamento mais profundo dos conteúdos em foco.

Contudo, a simples aplicação do esforço, mesmo que prolongada, pode-se tornar infrutífera e frustradora, caso o aluno não saiba como e em que se esforçar, ou seja, como trabalhar mentalmente de modo eficaz.

“Nesse sentido, faz-se necessário que professores sejam preciosos, indicando ao aluno exatamente que tipo de esforço (o que) ele deve fazer para melhorar em uma das dificuldades escolares. Esforços aleatórios acabam por estigmatizar e sacrificar mais ainda alunos com problemas de aprendizagem” (BORUCHOVITCH, 1994, p.135).

Como argumenta Bzuneck (2001), um esforço eficaz e relevante para os resultados deve incidir sobre o uso de estratégias adequadas. Assim o êxito conquistado na atividade com o esforço gera satisfação e orgulho que são emoções positivas. Durante a atividade pode haver dureza, transpiração, excitação, ansiedade saudável, que faz a pessoa se mexer, mas ao final o esforço despendido gera euforia, alegria, orgulho e satisfação.

Para Bzuneck¹ (2005), salienta que entre alguns educadores deve ser superado o mal-entendido de que as atividades em sala de aula devem ser todas agradáveis e prazerosas. E que na situação escolar, o conceito de esforço relativamente baixo pode-se limitar a uma disciplina, com determinado professor, ou a um curso, mas pode-se estender a uma instituição inteira.

Conforme Delval [S.d.], de fato, podemos comprovar como as crianças podem aprender coisas encontrando prazer, o que não significa que não realizem esforço. Quando a atividade que se realiza é deleitosa, e livremente escolhida, pode-se executar enormes esforços, com muita satisfação. Segundo este autor, aprender é sempre uma atividade que requer atenção e um certo esforço, porém isto não impede que encontrem também prazer em fazê-lo, sobretudo, quando chegam ao término da obra.

“O esforço é consubstancial a todo progresso, porém, podemos esforçarmo-nos em coisas que nos interessem e encontrar prazer nisso, ou em coisas impostas totalmente de fora e que não nos interessam em absoluto. Isto é o que se faz na escola, porém se faz, sobretudo para manter a opressão e submissão dos indivíduos, não porque seja necessário para aprender” (DELVAL, [S.n.t.]).

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

2.1.4 Embelezamentos

Segundo Bzuneck¹ (2005), chamam-se embelezamentos certas estratégias de ensino que provocam nos alunos o interesse pelas atividades escolares. Configura-se como uma relação situacional, pois muitos embelezamentos podem funcionar por um certo período e depois cair na rotina. A diversidade dos embelezamentos deve ser cultivada para manter o interesse dos alunos de forma estável e duradoura. Os embelezamentos têm seus limites e podem cair no erro de serem artificiais.

Desse modo a validade do embelezamento somente poderá ser verificada em conjunto com todas as estratégias explicitadas anteriormente. Sozinho, o embelezamento não funciona. Algumas ferramentas e posturas consideradas como embelezamentos são: 1- Variação de métodos, atividades e recursos gerando interesse e curiosidade; 2- Introdução de jogos, dramatizações, fantasia e tecnologia; 3- Possibilitar escolhas pessoais dos alunos dentro das atividades; 4- Lidar com a vida e o mundo dos alunos, não esquecer que existe algo a mais do que os muros da escola; 5- Criar incongruências, suspense e conflitos cognitivos. Não dar a solução, estimular o aluno a pensar, fazer o aluno entender a lógica e não apenas estimular a repetição de dados e textos.

Para Bzuneck¹ (2005), completando esse contexto, as características pessoais do professor também embelezam e ajudam os alunos a aprender. Algumas das características importantes dos professores são: entusiasmo, expressividade, organização, “*caring*”, e o senso de humor.

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

Resumidamente pode-se explicar que o entusiasmo e a expressividade são embelezamentos quando o professor mostra-se como uma pessoa apaixonada pelo que faz. Através das expressões corporais e na fala fica evidente a vitalidade que existe no professor. Já a organização, tanto no que se refere ao ambiente que o professor proporciona em sala de aula quanto aos conteúdos da disciplina, a exposição destes no quadro negro e o esclarecimento dos momentos da aula também podem ser considerados como um embelezamento.

Outra característica importante é o “*caring*”, expressão da língua inglesa, que significa que o professor é cuidadoso, preocupado, age com desvelo e que tem interesse pessoal no crescimento dos alunos. Sendo que tais atitudes são fundamentais no processo de aprendizagem, pois criam vínculos, calor humano e afetividade. O senso de humor também é um aliado importante para que o professor possa atuar como um aspecto motivador para os alunos. É essencial ressaltar que essas características não devem acabar-se por si só, na realidade devem aliar-se a outras estratégias.

2.1.5 Como Reagir às Atividades Executadas: O *Feedback*

Segundo Bzuneck (2001), o *feedback* é a forma do professor lidar com pós-tarefa. Esse *feedback* pode ocorrer quando o aluno cumpre parcial ou totalmente a atividade. No mínimo, o professor deve fazer um *feedback* para o aluno no final da tarefa. Se o *feedback* for feito durante o processo da atividade é considerado mais produtivo para a motivação. Para Bzuneck (2001), os *feedbacks* devem conduzir o aluno a perceber seus erros e eventuais fracassos não como resultados de falta de capacidade. O *feedback* deve fazer o aluno considerar e refletir sobre a adequação ou não das estratégias usadas no

processo, assim o aluno pode se perceber no controle do seu próprio processo de aprender.

O *feedback* pode ser positivo ou negativo. É positivo quando explicita que o que ocorreu está de acordo com os objetivos e conteúdos da atividade e negativo, quando é corretivo. Neste caso a palavra negativo, se refere ao conteúdo produzido pelo aluno, porém o efeito deste *feedback* é positivo para que ele prossiga em sua aprendizagem.

O contexto educacional é uma rede interligada de ações subjetivas e objetivas, por isso, não adianta dar bons desafios e embelezamentos, se não fechar a tarefa informando ao aluno como ele foi durante e ao finalizar a atividade, bem como o que ele deve fazer para alcançar as expectativas existentes.

2.1.6 Uso dos Elogios para Motivar os Alunos

De acordo com Bzuneck (2001), o pesquisador Brophy em 1981 e 1983 através da coleta de inúmeras pesquisas resumiu em uma tabela regras para o uso do elogio eficaz. Segundo Brophy é extremamente recomendado que elogio deve estar vinculado ao processo, aos comportamentos e as estratégias que o aluno utilizou para alcançar aquele resultado.

Bzuneck¹ (2005), afirma que algumas pesquisas têm demonstrado que para o elogio ser eficaz o seu uso deve obedecer algumas regras como, por exemplo, o elogio não deve ser freqüente, pois, o aluno pode viciar, e aprender a fazer o mínimo e a utilizar meios escusos para alcançar os resultados.

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

O professor também deve variar a frase, pois, ele e os alunos não são máquinas, portanto, não cabe ouvir ou dizer sempre as mesmas frases, como se fosse uma mensagem gravada. Para os alunos é muito interessante também ocorrer o contato físico, pois, este traz autenticidade as palavras.

Outro fator é que o elogio não se apresenta tão proveitoso se ocorrer somente quando o desempenho for alcançado. Deve-se elogiar as atitudes do comportamento do aluno, como o esforço, capricho, persistência, durante a resolução das atividades. Se o elogio for apenas pelo resultado ou pelo desempenho final não terá efeito motivacional. Por isso o acompanhamento do progresso é extremamente frutuoso para a evolução do aluno.

Em contraste com a eficiência do elogio sobre o processo de aprendizagem, é ineficaz o elogio que atribui os bons resultados à sorte e à facilidade das atividades como nas frases: "Você teve sorte!" "Foi ótimo, mas, a atividade foi fácil!". Pois estas condições levam o aluno a pensar que o bom desempenho foi resultado da sorte ou da facilidade da atividade, fatores estes que não estão sob o controle dos alunos.

É imprescindível ressaltar que o professor não deve elogiar os alunos somente pela inteligência, pois, pode ser prejudicial, tanto para a inteligência como para o aluno, que pode entender que sendo a inteligência o fator absoluto do sucesso não irá precisar de esforço para fazer as atividades. Desse modo, quando o aluno fracassar, ele pode achar que não tem mais a inteligência.

Bzuneck¹ (2005), salienta que para esse conjunto de regras funcionar efetivamente é necessário que o professor desenvolva grande sensibilidade em

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: "Estratégias eficazes para motivar alunos" ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

relação aos seus alunos. Não esquecendo que o efeito do elogio não é automático, muito menos infalível, pois depende de outras variáveis como o tipo de aluno, sua faixa etária e até do seu nível sócio-econômico.

Segundo Bzuneck¹ (2005), os professores devem ter cautela, pois, algumas estratégias que aparecem motivadoras podem comprometer as orientações motivacionais dos alunos, como por exemplo: O Primeiro que acabar ganha pontos! Essa estratégia vai favorecer somente aos alunos que acreditam que podem conseguir. A maioria dos alunos pode não ter essa expectativa sobre eles mesmos, portanto, essa estratégia se torna desmotivadora.

Em síntese, Bzuneck (1999), afirma que todo esse conjunto de ações pedagógicas consiste em diversas orientações e verbalizações que formam uma espécie de currículo oculto, com o objetivo de criar na mente dos alunos a orientação para a meta aprender ou para a meta performance.

É importante ressaltar que todas essas ações pedagógicas favoráveis à motivação dos alunos geram trabalho ao professor, por isso é necessário que o professor tenha uma motivação intrínseca para dar aula, transcendendo as grades de currículos e desembocando na responsabilidade social da atuação do professor.

“Para McCombs e Pope (1994), é essencial que professores comprometam-se com o crescimento pessoal dos alunos e o auxiliem, cada vez mais, a assumir responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem, pois, como apontam Zimmerman, Bonner e Kovach (1999), aprender não é algo que se possa fazer por alguém” (apud BORUCHOVITCH, 2001, p.55).

¹Essas informações foram obtidas durante o curso: “Estratégias eficazes para motivar alunos” ministrado pelo Prof.º Dr.º José Aloyseo Bzuneck no VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional em Curitiba-PR. No período de 21 a 24 de abril de 2005.

A intenção é oferecer vários instrumentos para os alunos, para que estes se tornem aprendizes autônomos. Para que dessa forma a promoção de autonomia seja valorizada e aplicada nas práticas educacionais e não apenas esteja presente nos discursos pedagógicos.

CAPÍTULO III

Metodologia

3.1 Objetivos

Tendo-se em vista que as orientações motivacionais inadequadas que influenciam a motivação para aprendizagem dos alunos podem continuar ocorrendo e dada à escassez de estudos nessa área, o presente estudo pretende:

- Investigar as orientações motivacionais de alunos de 2ª e 4ª séries do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal.
- Avaliar a existência de relações entre idade, a série e o gênero nas orientações motivacionais dos participantes.

Espera-se que este estudo possa contribuir para gerar um conhecimento mais sólido sobre as orientações motivacionais de estudantes brasileiros do ensino fundamental, e desse modo, colaborar com o sistema educacional no que se refere aos problemas motivacionais dos alunos.

3.2 Participantes

A amostra foi composta por 100 alunos, com idade entre 07 e 12 anos, que cursavam a 2ª e a 4ª séries, de ambos os sexos, de três escolas, sendo uma da rede municipal e duas da rede estadual de Campinas/SP.

É importante ressaltar que se escolheu trabalhar com alunos de 2ª a 4ª séries pelo fato de representarem as séries iniciais e finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, para se obter uma melhor percepção da passagem dos alunos por este ciclo. Dos 100 alunos, 50 (50%) freqüentavam a 2ª série e 50 (50%) estudavam na 4ª série, com uma média de 35 alunos por classe. Do total

dos participantes, 48 alunos eram do sexo masculino (48%) e 52 do sexo feminino (52%). A maioria dos alunos (97%) não havia repetido nenhuma série anterior. Somente 3% dos participantes já haviam passado por uma experiência de repetência escolar.

Vale ressaltar que as escolas estudadas utilizavam as medidas da progressão continuada, pois eram escolas organizadas conforme a LDB 9.394/96 e o regime de progressão continuada, no qual a avaliação do rendimento escolar do aluno deverá ser realizada periodicamente pelo professor, devendo o aluno concluir o ensino fundamental, em no máximo dez anos, podendo repetir o ano, apenas ao final de cada ciclo, isto é, nas 4ª e 8ª séries bem como por faltas em qualquer série.

3.3 Procedimento para Contato com a Escola

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal e duas da rede estadual da cidade de Campinas, selecionadas aleatoriamente. As três escolas atendem alunos de classe média e baixa, localizadas na periferia da cidade de Campinas, funcionando duas delas com três períodos e a outra com quatro períodos.

Com cada escola, em primeiro lugar, ocorreu o contato telefônico com o orientador pedagógico. Após este contato foi agendado um encontro com a diretora, no qual, foi entregue a ela uma carta de apresentação com a finalidade de expor os objetivos da pesquisa.

As diretoras foram informadas quanto ao caráter confidencial da pesquisa. Foi enfatizado também que o horário de coleta de dados iria

transcorrer de acordo com os horários de maior conveniência à escola, a fim de se interferir o mínimo possível na rotina da mesma.

3.4 Procedimento de Coleta de Dados

Após a autorização e aceitação da escola, foi enviado aos pais ou responsáveis pelos alunos das séries estudadas um termo de consentimento (Anexo 1), esclarecendo a forma de participação. Essa carta foi encaminhada por intermédio do próprio aluno. Na carta, os pais foram orientados a respeito dos objetivos do estudo, do tipo de participação requerida, bem como da ausência de prejuízos decorrentes da participação ou não participação na pesquisa. Foram informados também que a participação era voluntária e que a pesquisadora estaria disponível para esclarecimento de dúvidas.

Os estudantes que entregaram o termo de consentimento, cujos pais permitiram sua participação na pesquisa, foram convocados para coleta dos dados. Durante esse contato inicial os alunos foram orientados sobre a pesquisa, assegurados do caráter confidencial do estudo e também foi informado que suas respostas não influenciariam de forma alguma em suas notas ou no desempenho na escola. Aqueles alunos cujos pais não assinaram o termo ou aqueles que não entregaram de volta o termo de consentimento não participaram do estudo.

Com os termos assinados em mãos, começaram as aplicações da “Escala de avaliação das orientações motivacionais de crianças” (Anexo2). A coleta iniciou em outubro de 2004 e aplicação do instrumento foi realizada no próprio ambiente escolar, precisamente no refeitório e na biblioteca. Os locais eram silenciosos, amplos, limpos, ventilados, com iluminação, mobiliário e materiais adequados (lápiz, borracha e régua) para a coleta dos dados.

No primeiro momento, os objetivos da pesquisa eram devidamente explicados para os alunos nas salas de aula e num segundo momento, os alunos eram levados em grupo de, no máximo cinco alunos, para o local da aplicação do instrumento.

Em seguida, já com o grupo de alunos, os objetivos da pesquisa eram devidamente explicados novamente e assegurado aos participantes que a coleta de dados não valeria nota, não afetaria o desempenho escolar e o caráter desta era estritamente confidencial. As instruções e as questões do instrumento foram ouvidas pelos participantes. Os alunos foram orientados sobre como preencher a escala e, caso tivessem dúvidas, que levantassem a mão para que as mesmas fossem esclarecidas.

A coleta de dados teve duração de aproximadamente 15 a 25 minutos, variando em função das séries e idades dos alunos. Foi recomendado o uso da régua durante o preenchimento das respostas na escala, pois, à proximidade das questões poderia causar que o aluno respondesse as questões na seqüência errada. Aqueles que freqüentavam a 2ª série, utilizaram um período maior para responder a escala, pois, tinham dificuldades de manipular a régua para se orientar na seqüência das questões. Alguns deles também tinham dificuldades em lembrar a data do nascimento.

As aulas de educação física, artística e recreio foram respeitadas. Os alunos não eram convocados a participar da pesquisa nestes horários. Mesmo estando em grupo, no momento da aplicação do instrumento, cada aluno respondia as suas questões individualmente.

Após 15 dias da primeira aplicação do instrumento foi feita a re-aplicação na qual participaram 07 alunos por série, para se avaliar a

consistência interna da escala. Para este momento, os alunos foram selecionados aleatoriamente, mas se atentando para que houvesse a participação de ambos os sexos. Após a aplicação dos instrumentos os dados foram tabulados e transferidos para o programa de estatística Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Vale ressaltar que a coleta de dados foi precedida de um estudo piloto cuja finalidade consistiu no refinamento do instrumento e procedimentos de coleta de dados. O estudo piloto incluiu 16 alunos de 2ª a 8ª séries de ambos os sexos e foi realizado durante o mês de setembro de 2004.

Cabe salientar que os alunos que participaram do estudo piloto não fizeram parte da pesquisa, uma vez que este procedimento funcionou apenas como um pré-teste do instrumento e dos procedimentos de coleta de dados.

3.5 Instrumento

Para este estudo foi utilizada a “Escala de avaliação das orientações motivacionais de crianças” (Anexo 2) elaborada por Neves e Boruchovitch (2004) que autorizaram o uso deste nesta pesquisa. O instrumento é composto por 34 perguntas que avaliam a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. As respostas eram de múltipla-escolha, tendo como alternativas: sempre, às vezes e nunca.

Cada alternativa recebeu uma pontuação. As questões ímpares têm como valores: a alternativa *sempre* vale três pontos, *algumas vezes* dois pontos e *nunca* um ponto. Já as questões pares, a pontuação consistiu em: *sempre* valendo um ponto, *algumas vezes* dois pontos e *nunca* valendo três pontos.

O Anexo 3 descreve os tipos de orientações motivacionais avaliadas pelas questões da escala. A título de ilustração, segue dois exemplos de questões dessa escala: *“Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo”* e *“Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos”*.

Acredita-se que os resultados da escala permitam a avaliação do repertório das orientações motivacionais (extrínsecas e intrínsecas) dos alunos, bem como que as análises realizadas possibilitem responder sobre as relações entre as orientações motivacionais e outros aspectos como o gênero, a idade e a série dos participantes.

3.6 Material

Para a realização da pesquisa foram utilizadas cópias da escala, lápis, borracha e régua.

3.7 Procedimentos para Análise de Dados

A análise estatística do presente estudo foi realizada em dois momentos. Em primeiro momento, os dados sobre as orientações motivacionais foram estudados em termos da estatística descritiva. Utilizando-se como ferramenta o programa de estatística Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), foram computados os desvios padrões, percentagem de respostas, distribuições de frequências de respostas e médias.

A análise inferencial dos dados ocorreu em segundo momento, objetivando explorar relações entre as orientações motivacionais dos participantes com os aspectos como idade, a série, o gênero e a repetência. No próximo capítulo, os dados serão apresentados, sumarizados em tabelas e, discutidos. As considerações finais também serão realizadas.

CAPÍTULO IV

Resultados, Discussão e Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo investigar as orientações motivacionais de alunos de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Procurou-se avaliar a existência de relações entre as orientações motivacionais e os aspectos de idade, série, repetência e o gênero dos alunos.

Neste capítulo, os resultados serão apresentados levando-se em consideração os objetivos do presente estudo. Inicialmente será feita uma caracterização dos sujeitos quanto as variáveis demográficas, como sexo, idade, série e repetência escolar.

Em seguida, serão explorados os dados referentes à incidência das orientações motivacionais nos alunos que participaram do estudo. Posteriormente, serão apresentadas e discutidas as relações entre as orientações motivacionais e os aspectos de gênero, idade, e série dos participantes da pesquisa. Ao final deste capítulo algumas considerações serão tecidas.

4.1 Caracterização dos Participantes

A seguir será descrita, na Tabela 1, a amostra total deste estudo em relação as variáveis sócio-demográficas (idade, gênero, série escolar e repetência). Conforme Tabela 1, a amostra contou com a participação de 100 estudantes. A idade dos alunos variou entre 7 e 12 anos, prevalecendo um número maior de crianças de 10 anos de idade (42%). Com relação ao gênero, são 48 do sexo masculino e 52 do sexo feminino. A amostra contou com 50

alunos que freqüentavam a 2ª série e o mesmo número de alunos estava na 4ª série do Ensino Fundamental. A porcentagem dos alunos não repetentes (97%) foi bem maior do que a dos alunos repetentes (3%).

Tabela 1 – Dados Demográficos da Amostra

Variável		Nº	%
IDADE	7	2	2
	8	33	33
	9	14	14
	10	42	42
	11	8	8
	12	1	1
GÊNERO	Masculino	48	48
	Feminino	52	52
SÉRIE	2ª	50	50
	4ª	50	50
REPETÊNCIA	Repetente	3	3
	Não repetente	97	97

4.2 Descrição dos Resultados

Considerandos os objetivos deste trabalho, serão apresentados a seguir os dados que tiveram significância com as relações entre as Orientações Motivacionais e os aspectos de gênero, idade, série escolar e repetência dos alunos estudados, que foram estatisticamente significativas.

Para tratamento dos dados, utilizou-se procedimentos de estatísticas descritiva e inferencial. A prova de Mann Whitney foi utilizada para variáveis categóricas e o coeficiente de correlação de Pearson para variáveis contínuas.

Iniciando a descrição dos dados, o coeficiente de Pearson foi computado tendo-se encontrado relações significativas encontradas entre as orientações dos alunos e a idade dos mesmos ($r=0,386$; $p=0.00$). Com estes dados, pode-

se concluir que a orientação motivacional intrínseca dos alunos tende a aumentar com o avanço da idade.

A relação entre os escores dos participantes na “Escala das Orientações Motivacionais das crianças” (Anexo 2) e a série escolar foi avaliada pela Prova de Mann Whitney. Analisando os dados da Tabela 2, observa-se que os resultados indicaram que há também uma diferença significativa ($p=0,00$) entre as orientações motivacionais e a série escolar dos alunos envolvidos.

Tabela 2 - Relação entre Orientações Motivacionais e Série

Série Escolar	Quantidade	Média das Orientações Motivacionais
2ª	50	35,02
4ª	50	65,29*
Total	100	

* $p=0,00$

Em outras palavras, os alunos da 4ª série se mostram mais intrinsecamente motivados do que os alunos da 2ª série. Pode-se concluir que a orientação motivacional intrínseca dos alunos tende a aumentar com o avanço da escolaridade.

Quanto a variável de gênero, conforme demonstrado na Tabela 3, houve uma associação significativa ($p=0,03$) entre as orientações motivacionais e o gênero dos participantes.

Tabela 3 – Relação entre Orientações Motivacionais e Gênero

Gênero	Quantidade	Média das Orientações Motivacionais
Masculino	48	43,60
Feminino	52	56,02 *
Total	100	

* $p=0,03$

Analisando a Tabela 3, pode-se observar que os participantes do sexo feminino apresentam maior orientação motivacional intrínseca.

Finalmente, a prova de Mann Whitney foi empregada com o objetivo de saber se houve uma relação significativa entre a repetência e as orientações motivacionais dos alunos envolvidos na pesquisa. Conforme mostra a Tabela 4, utilizando a prova de Mann Whitney, não foram encontradas relações significativas entre as orientações motivacionais dos alunos e a variável de repetência.

Tabela 4 - Relação entre Orientações Motivacionais e Repetência

Repetência	Quantidade	Média das Orientações Motivacionais
Repetiu	03	38,17
Não repetiu	97	50,37*
Total	100	

*p=0,488

No entanto, pode-se observar que, na amostra, pouquíssimos alunos (03) haviam repetido de ano. Como explicação para este fato é importante salientar, que as três escolas envolvidas pelo estudo adotavam regime de Progressão Continuada. Neste regime, o aluno deve concluir o Ensino Fundamental em no máximo dez anos, podendo repetir o ano apenas no final de cada ciclo (4ª e 8ª série) ou por faltas, em qualquer série. Ou seja, a maioria dos alunos da amostra não eram repetentes devido ao regime adotado pelas escolas que participaram do estudo.

O instrumento “Escala das Orientações Motivacionais de crianças” (Anexo 2) é composto por trinta e quatro questões. A pontuação máxima possível é de 102 pontos e o valor mínimo é de 34 pontos. Sendo que o valor máximo indicaria a orientação motivacional intrínseca e o valor de 34 pontos

indicaria que prevalece a orientação motivacional extrínseca no aluno. Para analisar esse dado segue a Tabela 5 que descreve a média da respostas dos alunos na "Escala de Orientações Motivacionais das crianças" (Anexo2).

Tabela 5 - Média e Somatória das Respostas

Média das respostas	Quantidade de alunos	Soma dos pontos
	Frequência	
1,8	1	60
1,9	2	64
1,9	5	65
1,9	2	66
2	2	67
2	1	69
2,1	5	70
2,1	4	71
2,2	1	72
2,1	4	73
2,2	6	74
2,2	1	75
2,2	5	76
2,3	10	77
2,3	2	78
2,3	4	79
2,4	3	80
2,4	3	81
2,4	2	82
2,4	3	83
2,5	9	84
2,5	2	85
2,5	3	86
2,6	5	87
2,6	3	88
2,6	3	90
2,7	2	93
2,8	1	94
2,9	2	95
2,8	1	96
2,9	2	97
2,9	1	98
TOTAL	100	

Conforme a Tabela 5, a média obtida pelos participantes na “Escala das orientações motivacionais de crianças” variou de 1,8 a 2,9. O valor mínimo atingido foi 60 e o valor máximo foi de 98 pontos. Considerando a média dos participantes na Escala das Orientações Motivacionais de crianças” verificou-se que 45 participantes apresentaram escores acima da média de 2,3. Cerca de 16 participantes encontram-se na média e 39 alunos estão abaixo da média das respostas encontradas.

Em síntese, com esta análise verificou-se que, de forma geral, os alunos da amostra demonstraram ter uma orientação motivacional predominantemente intrínseca, tão valorizada pelas Teorias Sócio-Cognitivas da Motivação, por estar associada ao bom desempenho escolar.

4.3 Discussão

A seguir os resultados encontrados serão analisados e discutidos à luz das teorias sócio-cognitivas da motivação, relacionando as respostas dos participantes frente às questões do instrumento com relação as variáveis demográficas (idade, série, repetência e gênero) consideradas neste trabalho.

Neste estudo pode-se concluir pelos resultados, que a orientação motivacional intrínseca esteve, expressivamente, mais presente na amostra que a extrínseca, sobretudo entre os alunos das séries e idades mais avançadas, ou seja, as respostas encontradas eram mais intrínsecas à medida que os alunos avançavam na escolaridade e na idade. Resultados semelhantes foram encontrados por Neves (2002) e Neves & Boruchovitch (2004).

Entretanto, os dados encontrados neste estudo, junto com os resultados de Neves (2002), Arcas (2003) e Zenorine (2002) diferem dos resultados das pesquisas com alunos estrangeiros, que apontam para uma diminuição na

motivação intrínseca à medida que os alunos avançam na escolaridade (HARTER, 1981; GRAHAM & WEINER, 1996; RYAN & DECI, 2000a; WIGFIELD & GUTHRIE, 1997), bem como diferem de Martini (1999) que, embora tenha encontrado o predomínio das orientações intrínsecas entre os estudantes encontrou que, estas tendem ao declínio com o avançar da escolaridade.

É importante salientar que outros estudos longitudinais demonstram que existe uma estabilidade na motivação intrínseca dos alunos, ao longo dos anos e que esse grau de estabilidade tende a variar em função das diferentes disciplinas. (GOTTFRIED, 1990; GOTTFRIED & FLEMING, 2001)

A análise entre as orientações motivacionais e a variável de gênero permitiu verificar uma relação significativa ($p=0,03$) entre as orientações motivacionais e o gênero dos participantes. Evidenciando que quando comparados com o sexo masculino, os participantes do sexo feminino apresentam maior orientação motivacional intrínseca. Entretanto, os dados encontrados por Neves e Boruchovitch (2004) revelam a inexistência de relações significativas entre as orientações motivacionais e o gênero. Com essa exposição de resultados opostos torna-se necessário que pesquisas futuras aprofundem os estudos sobre as relações entre o aspecto de gênero e as orientações motivacionais.

Na presente pesquisa, não foram encontradas relações significativas entre as orientações motivacionais e a variável repetência. Como as escolas envolvidas na pesquisa adotavam o regime de Progressão Continuada, a amostra contou com poucos alunos (03 alunos) que haviam repetido de ano. É possível que a pouca variabilidade da população estudada tenha gerado a

ausência de diferenças significativas nas orientações motivacionais de repetentes e não repetentes.

Em outras palavras, este fato pode ter camuflado dados verdadeiros a respeito da existência de diferenças nas orientações motivacionais de repetentes e não repetentes. Fica evidente que a inexistência de relações significativas entre as orientações motivacionais e a repetência dos participantes precisa ser verificada e ampliada por estudos posteriores.

Vale ressaltar que não se deve descartar, como em qualquer pesquisa que envolva os seres humanos, a presença de respostas socialmente desejáveis (BLUMENFELD, PINTRICH & HAMILTON, 1986; HARTER, 1981). Entretanto, é importante ponderar que este estudo teve como ponto positivo utilizar um instrumento que os alunos responderam sobre suas próprias atitudes, proporcionando a identificação do participante com ele mesmo, ao invés de somente responder questões referentes às atitudes de personagens fictícios.

Talvez o uso de diferentes instrumentos, como observações em situações reais de aprendizagem e entrevistas a respeito de hábitos de estudos dos alunos, associado à realização de pesquisas longitudinais, à implantação de programas de intervenções motivacionais no próprio ambiente escolar, e à formação do professor valorizando os aspectos que envolvem a motivação para aprender possam clarificar essas incertezas ainda encontradas nas diversas pesquisas. Faz-se necessário, que algumas questões sejam respondidas, futuramente, para que os fatores que influenciam a redução ou aumento da motivação intrínseca fossem compreendidos e melhor trabalhados pelos professores no ambiente escolar.

Em suma, são inúmeros os fatores que afetam a aprendizagem e o desempenho escolar do aluno. Desde aspectos internos, como variáveis afetivas, crenças, autoconceito, teorias pessoais acerca da própria inteligência, atribuições de causalidade, metas de realização, variáveis relativas ao self, o uso de estratégias de aprendizagem, até fatores externos, como condições das variáveis contextuais relativa ao sistema educacional e o relacionamento professor-aluno. Essa exposição de alguns fatores mostra que esse assunto é bastante complexo, sendo necessário mais estudos a fim de esclarecer quais as variáveis que mais favorecem a motivação intrínseca dos alunos, para que se possa melhor compreender as características da motivação para aprender dos alunos e proporcionar atitudes práticas que poderão ser tomadas para a melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos e professores.

4.4 Considerações Finais

Tendo como referencial as teorias sócio-cognitivas da motivação para a aprendizagem, o presente estudo buscou na literatura científica as bases teóricas para analisar os resultados obtidos pela pesquisa de campo com alunos de 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental. Fazendo uma reflexão entre a teoria e a prática sobre as orientações motivacionais dos alunos e suas relações com as variáveis de idade, série, gênero e repetência, ficou claro que:

“Faz-se necessário que maiores esforços sejam concentrados em se transmitir aos professores às contribuições da psicologia cognitiva (...) e em se despertar o sentimento e a consciência, de que o desenvolvimento da capacidade e da motivação para aprender, em nossos alunos, é um investimento a longo prazo, mas possível e totalmente dentro dos limites educacionais” (PRESSLEY, BORKOWSKI & SCHNEIDER, 1989 apud BORUCHOVITCH, 1994, p.136)

Este trabalho de conclusão de curso não teve como objetivo esgotar a complexidade das relações existentes sobre a motivação de aprendizagem. Entretanto, é possível verificar que após esse período de estudo algumas reflexões foram alimentadas e assim outras perguntas surgiram: Como lidar com alunos que perderam toda a motivação? Qual será o perfil de aluno que estamos procurando e desejando? Os professores e as escolas estão preocupados e preparados para proporcionar atividades motivantes? Como integrar a concepção de homem, a formação dos alunos e o projeto político pedagógico da escola com as orientações para a meta aprender?

Com o exposto, tornar-se necessário valorizar e possibilitar a perspectiva de construção e re-construção dos saberes e das práticas educacionais. Para, dessa forma, dar continuidade e aprofundar as ações que gerem implicações positivas para a realidade escolar brasileira.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L.S. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol.6, n.2, p. 155-165, 2002

ALMEIDA, L.S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos a sua promoção. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. vol.8, p.277-292, 1992

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**. Vol. 22, pp. 22 – 28, 1993.

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

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 12 (2), pp. 361- 376. 1999a.

BORUCHOVITCH, E. e C. OSTA, E. R., **O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos**. In: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J.A, (orgs.) A motivação do aluno, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BORUCHOVITCH, E **Inteligência e Motivação: perspectivas atuais**. In: Boruchovitch, E. e Bzuneck, J.A, (orgs.) A motivação do aluno, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, A. (orgs.) **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

BORUCHOVITCH, Evely. Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos brasileiros em tarefas escolares. **Revista: Psicologia Reflexão e Crítica**, 2001, 11, pp. 461-467.

BORUCHOVITCH, Evely. **Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem**. In Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico / Fermino Fernandes Sisto, Evely Boruchovitch, Lucila Diehl Tolaine Fini (organizadores). - Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BORUCHOVITCH, E. **A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial**. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. (orgs.) Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis , RJ: Vozes: 2004.

BORUCHOVITCH, E. & NEVES, E. *A motivação de alunos no contexto da progressão continuada*. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr, 2004, vol.20, n.1, pp.077-085.

BZUNECK, J. A. **Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista**. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J.A. (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes: 2004

BZUNECK, José Aloyseo. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno. **Revista Educação e Ensino**, USF, v.6, n.1 p.07-18, jan/jun.2001.

BZUNECK, José Aloyseo. Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. **Revista PSICO - USF**, Bragança Paulista, v.4, n.2, p.37-50, jul./dez., 1999.

COSTA, E.R. & BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. **Revista Psico-USF**. v.5, n.1, p.13-24, 2000

Da SILVA, A. & SÁ, L. **Saber estudar e estudar para saber**. Cidade do Porto, Porto Editora, 1997, Coleção Ciências da Educação.

DELVAL, Juan. **Educação e prazer**. [S.n.t]. Traduzido por Mucio Camargo de Assis.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

GUIMARAES, R. E. Sueli. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 2003.

KINPARA, Minoru Martins. **Motivação humana: motivos envolvidos no processo educacional na UFAC**. Tese doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000.

MAGER, Robert F. **Atitudes Favoráveis ao Ensino**. Editora Globo.

MARTINELLI, S.C., **Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem**. In: SISTO, F.F., BORUCHOVITCH, E., FINI, L. D. T., BRENELLI, R.P. e MARTINELLI, S.C. *Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 1999.

METTRAU, M. B. & MATHIAS, M. T. O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitivo-afetivas do alunado. **Tecnologia Educacional**. vol.26, 141, p.30-34, 1998

NEVES, E. R.C. **As Orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de alunos do ensino fundamental**. Campinas, SP, Dissertação de mestrado, Unicamp, Faculdade de Educação, 2002.

SISTO, F. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar** - Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ANEXOS

ANEXO 1



TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados Pais,

Sou aluna do programa de Iniciação Científica da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Tenho concentrado esforços para a melhoria do ensino fundamental brasileiro. Estou fazendo uma pesquisa para conhecer a motivação dos estudantes do ensino fundamental. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração, autorizando seu filho ou filha à participar desta pesquisa, permitindo que ele ou ela seja entrevistado(a). A entrevista será realizada na própria escola e no horário mais conveniente à escola.

Vale ressaltar que a identificação do seu filho será mantida em total sigilo. É importante lembrar que a participação do aluno na pesquisa é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não deseje participar.

Por favor, responda as questões que se seguem e peça para o seu filho ou filha trazer de volta esta carta para a escola, e entregar na sala da coordenação.

Você autoriza a participação de seu filho nesta pesquisa?

Sim () Não ()

Nome da criança: _____

Série: _____

Turma: _____

Assinatura do responsável: _____

Antecipadamente agradeço e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos que você julgue necessários.

Campinas, _____ de _____.

Fone: 3254-2046

Comitê de Ética em Pesquisa – Fone: (19) 3788-8936

ANEXO 2**ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE CRIANÇAS****Edna Rosa Correia Neves e Evelyn Boruchovitch, 2004****FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

ALUNO: _____ Nº _____ SÉRIE _____ Data ____/____/200____

ESCOLA: _____

SEXO: M () F () DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

Já repetiu alguma série? () SIM () NÃO

Gostaríamos de conhecer suas idéias sobre a sua vontade de estudar e aprender. Pense no que é importante para você no estudo e na aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com **sinceridade** o que realmente pensa de cada frase abaixo.

Você deve ler com cuidado cada questão e decidir se a situação proposta acontece sempre, às vezes ou nunca com você.

		Sempre	Às vezes	Nunca
01	Eu estudo porque estudar é importante para mim			
02	Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo			
03	Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos			
04	Eu faço os deveres de casa por obrigação			
05	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes			
06	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro			
07	Eu gosto de estudar assuntos difíceis			
08	Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas			
09	Eu me esforço bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota			
10	Eu estudo porque minha professora acha importante			
11	Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem			
12	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente			
13	Eu me esforço bastante nos trabalhos, em sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota			
14	Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo			
15	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria			
16	Eu só estudo para não me sair mal na escola			
17	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim			
18	Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto			
19	Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos			
20	Eu só estudo para agradar meus professores			
21	Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam			
22	Eu prefiro estudar assuntos fáceis			
23	Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos			
24	Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova			
25	Eu gosto de estudar			
26	Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante			
27	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem minha professora pedir			
28	Eu só estudo porque quero tirar notas altas			
29	Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá			
30	Eu só estudo porque meus pais mandam			
31	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais			
32	Eu estudo por obrigação			
33	Eu fico interessado (a) quando a professora começa uma lição nova			

ANEXO 3: TIPOS DE ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS AVALIADAS PELAS QUESTÕES DA ESCAL**ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS DE CRIANÇAS***Edna Rosa Correia Neves e Evely Boruchovitch, 2004***GABARITO**

TIPO – MI: Motivação Intrínseca

ME: Motivação Extrínseca

		Sempre	Às vezes	Nunca
01	Eu estudo porque estudar é importante para mim	3	2	1
02	Eu estudo por medo dos meus pais brigarem comigo	1	2	3
03	Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos	3	2	1
04	Eu faço os deveres de casa por obrigação	1	2	3
05	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes	3	2	1
06	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro	1	2	3
07	Eu gosto de estudar assuntos difíceis	3	2	1
08	Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes, se as minhas notas forem boas	1	2	3
09	Eu me esforço bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota	3	2	1
10	Eu estudo porque minha professora acha importante	1	2	3
11	Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem	3	2	1
12	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente	1	2	3
13	Eu me esforço bastante nos trabalhos, em sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota	3	2	1
14	Eu estudo por medo dos meus pais me colocarem de castigo	1	2	3
15	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria	3	2	1
16	Eu só estudo para não me sair mal na escola	1	2	3
17	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim	3	2	1
18	Eu estudo para os meus pais deixarem eu ir brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto	1	2	3
19	Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem minhas habilidades ou meus conhecimentos	3	2	1
20	Eu só estudo para agradar meus professores	1	2	3
21	Eu faço minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam	3	2	1
22	Eu prefiro estudar assuntos fáceis	1	2	3
23	Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos	3	2	1
24	Eu estudo apenas aquilo que a professora avisa que vai cair na prova	1	2	3
25	Eu gosto de estudar	3	2	1
26	Eu só faço meus deveres de casa porque meus pais acham importante	1	2	3
27	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem minha professora pedir	3	2	1
28	Eu só estudo porque quero tirar notas altas	1	2	3
29	Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá	3	2	1
30	Eu só estudo porque meus pais mandam	1	2	3
31	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais	3	2	1
32	Eu estudo por obrigação	1	2	3
33	Eu fico interessado (a) quando a professora começa uma lição nova	3	2	1
34	Eu desisto de fazer uma tarefa, quando encontro dificuldade	1	2	3

